

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide d'autorégulation pour soutenir la persévérance en FOAD à
l'éducation des adultes

par

Anthony Wong Seen

07236573

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en éducation au secondaire,

Cheminement qualifiant

Mars 2011

© Anthony Wong Seen, 2011

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide d'autorégulation pour soutenir la persévérance en FOAD à
l'éducation des adultes

Anthony Wong Seen

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Présidente ou président du jury
_____	Directrice de recherche
_____	Autre membre du jury
_____	Autre membre du jury

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

La présente étude a permis l'identification de différentes stratégies et la conception de deux versions d'un guide d'autorégulation pour soutenir la persévérance en formation ouverte et à distance (FOAD) à l'éducation des adultes, l'une à l'intention de l'élève, l'autre à l'intention de l'enseignant. Pour en arriver à ces résultats, nous avons décrit le contexte de la FOAD à l'éducation des adultes au Québec ainsi que les facteurs qui à notre avis influent sur la persévérance des élèves¹ à ce type de formation. À partir de ces constats, nous nous sommes posé les questions générales de recherche suivante : « Quels sont les facteurs qui influencent la persévérance des élèves inscrits en FOAD ? » et « Existe-t-il des stratégies motivationnelles et d'apprentissage pour les rendre plus autonomes ? ».

Nos activités de recherche nous ont permis d'atteindre plusieurs objectifs, dont la définition du concept de motivation en contexte scolaire et l'identification de ses modèles et déterminants. À partir de ces deux éléments, nous avons décidé de traiter notre problème sous l'angle de l'autorégulation des élèves. Ainsi, nous avons poursuivi notre cadre théorique en définissant ce concept, en identifiant ses phases (planification, performance et autoévaluation) et en décrivant les différentes stratégies qu'un élève peut utiliser pour s'autoréguler. Nous avons ensuite été en mesure d'établir un lien entre les concepts de persévérance et d'autorégulation. Ce lien nous a permis de nous fixer les objectifs spécifiques de recherche suivants :

- A. Élaborer un guide d'autorégulation visant à soutenir la persévérance en FOAD ;
- B. Consulter des collègues et des élèves sur son utilisation ;
- C. Ajuster le guide en fonction des commentaires.

¹ Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) définit le concept d'élève comme étant le « jeune ou adulte qui fréquente une école primaire, secondaire ou collégiale, à temps plein ou à temps partiel » (p. 547).

Pour concrétiser les objectifs spécifiques de notre recherche, nous nous sommes posé la question spécifique de recherche suivante : « Quelle est la perception de futurs utilisateurs d'un guide permettant le développement de l'autorégulation en vue de soutenir la persévérance aux études? ». Pour répondre à cette question, nous avons mis en place un échantillon accidentel pour notre collecte de données. La consultation a eu lieu durant les mois de mai et juin 2010 et a impliqué deux enseignantes et deux élèves de FOAD de la Commission scolaire Marie-Victorin étudiant au centre LeMoyne d'Iberville à Longueuil.

La collecte de données s'est faite lors d'entrevues avec les élèves et en utilisant un questionnaire de validation auprès des enseignantes divisé en cinq critères, soit la validité, l'utilité, l'efficacité, la pérennité et la faisabilité de l'utilisation du guide. Nous avons effectué l'analyse de ces données par une approche de type qualitative phénoménologique en regroupant les commentaires des élèves selon les critères de validation que nous venons d'énoncer.

Cette analyse nous a permis d'apporter des modifications aux deux versions de notre guide d'autorégulation. La principale modification a été de rassembler les questions relatives aux objectifs à moyen et long terme. Les autres modifications étaient surtout au niveau de la mise en page et de la syntaxe. Pour ce qui est de la validité de notre guide, cette consultation ne nous a pas permis de tirer des conclusions définitives quant à son utilité, son efficacité et la faisabilité de son utilisation. En effet, le nombre restreint de répondants et la durée trop courte de la consultation ont constitué les principales limites de cette recherche. Une autre des limites que nous avons constatées serait la simple participation des élèves à la consultation. En effet, le contexte de l'expérimentation a possiblement constitué un facteur de motivation extrinsèque pour les participants à la recherche. Toutefois, malgré ces limites, nous croyons avoir rencontré nos objectifs, soit l'élaboration d'un guide d'autorégulation valide et convivial et l'identification de conditions de mise en place.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION.....	10
PRÉSENTATION ET MICRO-BILAN	12
1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION A DISTANCE	13
1.1 Définition et description de la FOAD	13
1.1.1 Historique de la FOAD au Québec	15
1.1.2 Pédagogie et modalités de soutien à l'élève en FOAD.....	16
1.1.3 Cours offerts en FOAD au secondaire en FGA	18
1.1.4 Organisation du travail de l'enseignant en FOAD.....	19
1.2 Quelques statistiques liées à la FOAD	19
2. PERSEVERANCE EN FOAD	21
2.1 Facteurs influant sur la persévérance en FOAD.....	21
3. PROBLEME ET QUESTIONS GENERALES DE RECHERCHE	24
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE	26
1. MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	26
1.1 Définition de la motivation en contexte scolaire.....	26
1.2 Le modèle de la motivation en contexte scolaire selon Viau (2009)	27
1.2.1 Déterminants de la motivation.....	29
1.2.2 Plan d'intervention en lien avec la motivation en contexte scolaire.....	30
2. L'AUTOREGULATION	31
2.1 Définition de la régulation et de l'autorégulation.....	31
2.2 Enseignement de l'autorégulation	33
2.3 Phases de l'autorégulation.....	34
3. STRATEGIES D'AUTOREGULATION	37
3.1 Stratégies métacognitives	38
3.1.1 Stratégies de planification.....	38
3.1.2 Monitoring	38
3.1.3 Autoévaluation.....	39
3.2 Stratégies de gestion	39
3.3 Stratégies motivationnelles.....	40

3.4	Choix des stratégies	40
3.5	Persévérance et autorégulation	42
4.	PROBLEME ET QUESTION SPECIFIQUE DE RECHERCHE	42
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE.....		44
1.	EXPLICITATION DU CADRE CONCEPTUEL DU MATERIEL	45
1.1	Phase de planification	45
1.2	Phase de performance et de monitoring.....	45
1.3	Phase d'autoévaluation	46
2.	EXPLICITATION DU CHOIX DU SUPPORT ET DES STRATEGIES D'AUTOREGULATION UTILISES.....	46
2.1	Choix du support utilisé.....	46
2.2	Choix des stratégies de la phase de planification.....	47
2.3	Choix des stratégies de la phase de performance et de monitoring	49
2.4	Choix des stratégies de la phase d'autoévaluation.....	49
2.5	Élaboration du guide à l'intention de l'enseignant	50
3.	CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION.....	50
3.1	Contexte physique et temporel de l'expérimentation	51
3.2	Caractéristiques des répondant(e)s	52
4.	OUTIL DE COLLECTE DE DONNEES : QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU GUIDE D'AUTOREGULATION.....	53
5.	METHODE DE COLLECTE DE DONNEES ET D'ANALYSE DE CONTENU	55
6.	DEONTOLOGIE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	57
QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CONSULTATION		58
1.	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	58
1.1	Commentaires des enseignantes	58
1.1.1	Validité du guide	58
1.1.2	Utilité du guide.....	59
1.1.3	Efficacité du guide	60
1.1.4	Pérennité du guide.....	61
1.1.5	Faisabilité de son utilisation.....	61
1.2	Commentaires des élèves.....	62
1.2.1	Validité du guide	62
1.2.2	Utilité du guide.....	65
1.2.3	Efficacité du guide	66

1.2.4 Pérennité du guide	66
1.2.5 Faisabilité de l'utilisation du guide.....	66
2. RECOMMANDATIONS ET SYNTHESE.....	67
CONCLUSION.....	71
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	74
ANNEXE A – GUIDE D'AUTORÉGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) – VERSION DE LA CONSULTATION.....	81
ANNEXE B - GUIDE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT POUR L'ADMINISTRATION D'UN OUTIL D'AUTORÉGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) – VERSION DE LA CONSULTATION	95
ANNEXE C - APPRÉCIATION DU GUIDE D'AUTORÉGULATION	103
ANNEXE D - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	107
ANNEXE E - GUIDE D'AUTOREGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) - VERSION MODIFIÉE	113
ANNEXE F - GUIDE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT POUR L'ADMINISTRATION D'UN GUIDE D'AUTORÉGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) - VERSION MODIFIÉE	127
ANNEXE G - QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU GUIDE D'AUTORÉGULATION - VERSION MODIFIÉE	135

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Modèle de la motivation en contexte scolaire (Viau, 2009)	28
Figure 2 - Phases de l'autorégulation (Zimmerman, 2008)	34

REMERCIEMENTS

Nous aimerions remercier notre directrice d'essai, madame Godelieve Debeurme, pour son support, sa disponibilité et son professionnalisme tout au long du projet. Ses fréquentes rétroactions étaient toujours constructives et nous ont permis d'améliorer notre travail.

Nous souhaitons également remercier mesdames Sylvie Ferron et Lisa Lajoie ainsi que toute l'équipe du secrétariat de la formation à distance du centre LeMoyne d'Iberville, qui ont bien voulu nous aider à trouver des participants à notre consultation et participer à notre projet de recherche.

Dans un registre un peu moins officiel, nous remercions également notre épouse Catherine pour sa patience, son support et ses encouragements tout au long de notre démarche de recherche.

INTRODUCTION

Le sujet de la motivation est de nos jours de toutes les tribunes. En effet, de nombreux ouvrages (Adair, 2009 ; Carré et Fenouillet, 2008 ; Cobut et Bomal, 2009 ; Reeve, 2009) s'y sont intéressés et la recherche en éducation n'y fait pas exception (Poellhuber et Chomienne, 2006 ; Schunk et Zimmerman, 2008 ; Viau, 2009). La dernière réforme de l'éducation au Québec a même pour objectif de contrer le décrochage scolaire et de favoriser la réussite pour tous. Afin d'y arriver, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS) a mis de l'avant un programme axé sur le développement des compétences des apprenants. En adoptant une approche basée sur les situations d'apprentissage, le MELS fait donc le pari que les apprentissages deviendront plus significatifs pour l'élève et qu'ainsi sa motivation s'en trouvera augmentée. La motivation étant à la base de la persévérance (Dontigny, 2007), le MELS atteindrait ainsi son objectif de lutter contre le décrochage scolaire. Pourtant, bien du chemin reste à parcourir quant aux stratégies d'apprentissage visant à soutenir la persévérance et ce constat est encore plus vrai pour certains types de formation, notamment la formation ouverte et à distance (FOAD).

L'objet de la présente recherche vise à élaborer un guide d'autorégulation soutenant la persévérance des élèves inscrits en FOAD. Ce guide sera disponible en deux versions : l'une à l'intention des élèves, l'autre à l'intention des enseignants. Dans un premier temps, un micro-bilan de la carrière d'enseignant du chercheur sera présenté. Par la suite seront présentés un bref historique ainsi que les caractéristiques de la FOAD au Québec : pédagogie, modalités, cours offerts, organisation du travail et statistiques liées à la FOAD seront décrits. Ensuite, nous explorerons les différents facteurs influant sur la persévérance en FOAD et décrirons les observations relatives à une problématique particulière à la FOAD à l'éducation des adultes, soit le manque de motivation et de persévérance des élèves y étant inscrits. Ces observations permettront l'identification du ou des champs de connaissances en cause qui nous

amènera à définir la FOAD et à décrire et analyser le phénomène de persévérance en FOAD. Toutes ces étapes convergeront vers l'identification d'un problème général de recherche qui permettra la formulation des questions générales de recherche servant de porte d'entrée à une recension d'écrits traitant de la motivation en FOAD.

La recension des écrits permettra en premier lieu d'approfondir le concept de motivation en contexte scolaire en présentant les définitions qu'en a fait la recherche en éducation. À partir de ces définitions, nous présenterons le modèle de la motivation en contexte scolaire tel qu'exposé par Viau (2009), modèle qui est à la base de notre guide d'autorégulation. Ensuite, nous définirons les différents concepts liés à l'autorégulation et présenterons les phases et les différentes stratégies liées à l'enseignement de l'autorégulation proposées par la recherche en éducation. Le deuxième chapitre servira ultimement à identifier un problème spécifique de recherche, à partir duquel sera formulée notre question spécifique de recherche. Enfin, les objectifs de la recherche découleront de cette question spécifique de recherche.

Le chapitre suivant expliquera les différents choix méthodologiques que nous avons dû faire dans l'élaboration de l'outil d'aide à l'autorégulation pour les élèves inscrits en FOAD. Tous les choix relatifs au format de l'outil ainsi qu'aux stratégies d'autorégulation utilisées seront précisés à cette étape de la recherche. De plus, nous décrirons le contexte physique et temporel de l'expérimentation, les caractéristiques des participants à l'étude pour finalement expliciter l'outil et la méthode de collecte de données.

Le chapitre quatre présentera les résultats et l'analyse de l'expérimentation que nous en avons fait. Tout d'abord, nous présenterons les commentaires que des enseignantes ont fait par rapport au guide d'autorégulation. À partir de ces commentaires, nous pourrons donc analyser ce qui semble fonctionner avec l'outil et

ce qui semble être à réviser. Ensuite, la contribution des élèves sera présentée. Étant donné que nous n'avons pas été en mesure de rencontrer beaucoup d'élèves, notre analyse du guide s'est faite sur la base d'une simple consultation. Suivront, nos recommandations et la synthèse de l'expérimentation.

PRÉSENTATION ET MICRO-BILAN

Nous détenons un diplôme de premier cycle en génie mécanique. La pénurie d'enseignants au secteur adulte du secondaire nous a ouvert les portes de l'enseignement et nous avons commencé à enseigner dans un centre pour jeunes adultes âgés entre 16 et 22 ans en 2004. Le défi devant lequel ces élèves se trouvent est immense, cette clientèle ayant pour la plupart d'entre eux vécu des échecs répétés ou de grandes périodes de démotivation. Découlant de ce passé souvent malheureux, nous avons découvert au cours des dernières années que cette clientèle est bien souvent en attente devant ses enseignants, c.-à-d. ces élèves attendent qu'on leur propose des activités qui pourraient leur donner le goût de venir à l'école, leur passé ne leur permettant pas de faire preuve d'initiative ni d'en proposer eux-mêmes. De plus, l'exercice du poste de responsable des enseignants de mathématique de notre centre a servi de catalyseur dans notre implication dans le milieu de l'éducation, ayant eu au cours de ce mandat l'occasion de participer à l'implantation du Renouveau pédagogique à l'éducation des adultes. Ces expériences de travail, combinées à notre passion pour les mathématiques, nous ont amené à nous inscrire à la maîtrise en enseignement au secondaire, le ministère de l'Éducation du Québec (MELS) ayant autorisé le volet qualifiant de ce programme.

Il y a deux ans, nous avons occupé un poste de formateur à distance en mathématiques et en sciences au centre LeMoyne d'Iberville à Longueuil. Plus que jamais, la motivation et la persévérance des élèves ont figuré parmi nos préoccupations, cet ordre d'enseignement exigeant davantage d'autonomie et de persévérance de la part des élèves y étant inscrits.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE INITIALE

1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION À DISTANCE

Pour bien comprendre la problématique qui nous concerne, nous croyons qu'il serait important de bien définir la FOAD et d'expliciter les caractéristiques de l'environnement qui nous servira de terrain d'étude.

1.1 Définition et description de la FOAD

Dans leur rapport de recherche rédigé pour le MELS, Poellhuber et Chomienne (2006) font un bref historique de la FOAD. Ils en donnent entre autres la définition suivante: « L'appellation « formation à distance » s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face, ou « présentielle », entre enseignant et enseigné » (Glikman, 1998 ; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006, p. 50). Cette définition est universellement acceptée, mais quelques années plus tard, Glikman (2002) (*in* Poellhuber et Chomienne, 2006) la clarifie en caractérisant la FOAD par

- a) une médiatisation importante (documents écrits, auditifs, audiovisuels et virtuels) ;
- b) un lien avec une institution éducative (qui offre des ressources et un support et reconnaît les apprentissages) ;
- c) des publics spécifiques (la plupart des apprenants étant des adultes complétant une formation entamée à un autre ordre d'enseignement ou ayant exclusivement étudié en formation à distance).

Pour ajouter à cette définition, la recherche fait état des différentes dimensions des modalités de formation que peut emprunter la FOAD, soit

- a) la quantité ou le degré des communications avec le tuteur ;
- b) les différents degrés et types d'utilisation des différents médias ;
- c) les différents cheminements des élèves (Poellhuber et Chomienne, 2006).

En effet, la clientèle en FOAD est très hétérogène et peut être composée autant d'adultes complétant leur formation dans le but d'être admis dans un autre programme que d'autres désirant compléter un diplôme pour accéder à des fonctions professionnelles plus importantes ou tout simplement pour compléter un programme de formation longtemps abandonné.

Or, cette diversité de clientèle commande l'utilisation adéquate des différents médias mis à la disposition des tuteurs. Poellhuber et Chomienne (2006) ont en effet placé le soutien à l'élève au cœur de leurs préoccupations concernant la persévérance scolaire en FOAD. Pour illustrer l'importance de ce soutien, Towles, Ellis et Spencer (1993) ont constaté que parmi les élèves suivant leur premier cours en FOAD, ceux ayant reçu un appel téléphonique de la part de leur tuteur ont eu moins tendance à abandonner. Or, dans la pratique, le tutorat individuel semble être peu utilisé (Glikman, 2002; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006). Fait intéressant, Glikman (2002) rapporte que les élèves qui bénéficieraient le plus du tutorat individuel sont ceux qui y recourent le moins de leur propre initiative. Il catégorise d'ailleurs les élèves inscrits en FOAD (formation ouverte et à distance) selon deux dimensions : l'autonomie et la motivation (*in* Poellhuber et Chomienne, 2006). Notons que la FOAD regroupe également tous les cours se donnant partiellement ou entièrement sur Internet.

1.1.1 Historique de la FOAD au Québec

Le ministère de l'Éducation a été créé en 1964 à l'époque de la Révolution tranquille. En 1966, sous l'influence du gouvernement libéral de Jean Lesage, apparaît la Direction Générale de l'Éducation Permanente (DGEP) qui deviendra officiellement la Direction Générale de l'Éducation des Adultes (DGEA) en 1973, puis, la Direction de la Formation Générale des Adultes (DGFA) en 1990 (MELS, 2007). D'abord axée sur la formation professionnelle dans les années 1970, l'éducation des adultes, bouleversée par les crises économiques du début des années 1980 et du début des années 1990, transforme peu à peu sa vocation grâce à une politique gouvernementale ciblant l'éducation populaire passant par l'alphabétisation dans les années 1980, puis, orientée vers le droit à l'éducation pour tous sous l'influence de la déclaration d'Hambourg de 1997, qui met l'accent sur la participation de la population à sa formation (MELS, 2007, p. 102).

La clientèle de l'éducation des adultes étant très diversifiée (âge et niveau scolaire), l'approche qu'a adoptée la DGFA est celle de l'apprentissage individualisé. En effet, à l'éducation des adultes, on peut retrouver au sein d'un même groupe autant d'élèves inscrits au premier qu'au deuxième cycle du secondaire. Le centre dans lequel nous enseignons présentement est le centre LeMoyné d'Iberville à Longueuil, sur la rive sud de Montréal. L'offre de service de ce centre inclut presque tous les ordres d'enseignement de la Formation Générale à l'Éducation des Adultes (FGA) : la formation générale au secondaire, au primaire, l'alphabétisation et la francisation. Avec l'arrivée du Renouveau pédagogique à la FGA, de plus en plus d'activités inspirées de l'approche socioconstructiviste sont préparées et présentées aux élèves, rendant graduellement ce milieu un peu plus vivant. Un des objectifs avoués de ce Renouveau pédagogique est la lutte au décrochage, voire la réussite pour tous (MELS, 2006).

1.1.2 Pédagogie et modalités de soutien à l'élève en FOAD

Bien que le Québec accuse un certain retard par rapport au reste des provinces canadiennes et que le gouvernement reconnaisse que la formation à distance par le biais de l'inforoute est appelée à repousser les frontières traditionnelles de la formation continue (MELS, 2007, p. 107), aucune mesure concrète ne semble avoir été envisagée dans le programme de l'éducation des adultes pour la formation à distance, type de formation où l'on retrouve pourtant un haut taux de décrochage (Poellhuber et Chomienne, 2006).

En effet, l'enseignement individualisé semble demeurer un paramètre immuable de la FOAD. Davantage d'explications et de méthodes de travail étoffent le matériel pédagogique comparativement à la formation dite présentielle, mais aucune stratégie ne semble avoir été concrètement définie dans le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En fait, la persévérance en FOAD a bel et bien été étudiée, mais on ne retrouve aucune trace dans le curriculum des recommandations formulées par la recherche. Parmi ces recommandations, l'augmentation des interactions entre les élèves et l'institution (Poellhuber et Chomienne, 2006) est mise en évidence. Toutefois, il est laissé à la discrétion de chacun des centres l'administration de la formation à distance (FAD) et en règle générale, l'élève est peu encadré, la seule forme d'échéancier qui lui est fournie est une date de fin pour chaque sigle dans lequel il s'inscrit.

Dans la majorité des cas, le tuteur est disponible durant un certain nombre d'heures par semaine. Ainsi, certains centres développent des outils pédagogiques sur Internet et insistent auprès des tuteurs pour qu'un suivi soit effectué, tandis qu'ailleurs, peu ou aucun encadrement n'est exigé des tuteurs (Bolduc, 2002). Au centre LeMoyne d'Iberville où nous enseignons, l'élève, en s'inscrivant, est associé à un tuteur et il peut communiquer avec lui soit par voie téléphonique, soit par courriel

via le site d'EDUSOFAD ou même en personne au centre. Pour la formation à distance régulière, l'élève s'inscrit soit par la poste, soit en personne au centre. Un conseiller en orientation établit alors un plan de formation selon les objectifs de l'élève. À partir de ce plan de formation, l'élève est en mesure de s'inscrire dans son premier sigle.

Un sigle couvre généralement une notion particulière du domaine des mathématiques ou de la science (trigonométrie, arithmétique, géométrie, exposants et radicaux, factorisation, réactions chimiques, liaisons ioniques, etc.). À chaque sigle correspond un cahier d'apprentissage, lui-même divisé en sous-modules (ex : l'addition sur les nombres entiers). Par la suite, un manuel correspondant au sigle dans lequel l'élève s'est inscrit lui est envoyé par la poste. L'élève peut également acheter son manuel directement à la procure de l'école. Pour chaque sigle, que ce soit en mathématique ou en sciences, l'élève doit compléter deux ou trois devoirs et les envoyer à son tuteur pour fin de correction.

Lorsque l'élève a complété son manuel, le tuteur lui envoie un pré-test, qui est un questionnaire de préparation à l'examen. À partir de ce pré-test, le tuteur juge si l'élève est prêt pour l'examen et lui signe, le cas échéant, une autorisation de faire l'examen. Cette correspondance s'effectue la plupart du temps par courrier, mais l'élève peut également se présenter au centre et remettre ses travaux ou poser des questions au fur et à mesure afin d'accélérer le processus. Les autres types de support offerts à l'élève se réalisent par voie téléphonique ou par courriel. Une fois l'examen réussi, l'élève peut s'inscrire dans le prochain sigle de son plan de formation. Pour l'instant, la correction des devoirs est le seul type de rétroaction jugé obligatoire et il est donc difficile pour le tuteur d'évaluer si ses interventions ont été bien comprises et si l'élève emploie de bonnes méthodes de travail.

La formation à distance au secondaire étant un modèle pédagogique auto-rythmé, l'élève peut s'inscrire à tout moment de l'année scolaire. Il dispose d'un délai de deux mois par unité de cours, certains cours pouvant comporter deux unités. Si l'élève ne respecte pas ce délai, il doit tout simplement se réinscrire au coût de 10\$ et est ainsi autorisé à poursuivre au même endroit où il en était. Si le dossier de l'élève demeure ouvert pendant une trop longue période (un an sans remettre de devoir ou passer un examen), il doit recommencer le sigle dans lequel il était inscrit.

1.1.3 Cours offerts en FOAD au secondaire en FGA

La formation à distance au secondaire offre les cours de mathématique, de la première année secondaire à la cinquième, dispensés à l'intérieur d'un total de 32 sigles : trois par année scolaire de la première année du secondaire à la troisième, onze en tout pour la quatrième année du secondaire (mathématiques réguliers et enrichis) et douze pour la cinquième année du secondaire, incluant les mathématiques réguliers et les mathématiques enrichis. En mathématiques enrichis, chaque dernier sigle du programme (Mathématique 426, 436, 526 ou 536) fait la synthèse des apprentissages du programme.

Les cours de sciences offerts en FOAD au secondaire sont seulement ceux de quatrième et cinquième secondaire et incluent les cours de sciences physiques (trois sigles de quatrième année du secondaire), de chimie, de biologie et de physique (cinquième année du secondaire). Les cours de chimie et de physique sont divisés chacun en trois sigles et le centre LeMoyne d'Iberville, où nous effectuons notre recherche, offre seulement deux sigles de biologie. Il est également possible, par le biais de la SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec), de s'inscrire à des cours à distance en ligne. Autant des cours de mathématique que de sciences y sont offerts.

1.1.4 Organisation du travail de l'enseignant en FOAD

La FOAD au secondaire étant un ordre d'enseignement méconnu, il nous apparaît utile d'informer le lecteur sur le déroulement d'une journée type de l'enseignant en FOAD. Au centre LeMoyne d'Iberville où nous enseignons, la journée débute par la collecte du courrier et des nouvelles fiches d'inscription au secrétariat de la formation à distance. Installé dans sa classe, l'enseignant prend connaissance des messages téléphoniques et électroniques laissés par les élèves sur sa boîte vocale ou sa boîte de courriels et contacte ces élèves pour répondre à leurs questions. Par la suite, l'enseignant classe les nouvelles fiches d'inscription dans des cartables prévus à cet effet et communique avec ces nouveaux élèves pour s'assurer qu'ils comprennent bien le fonctionnement de leur cours de FOAD. Selon le sigle dans lequel l'élève est inscrit, l'enseignant peut également lui faire parvenir de la documentation supplémentaire.

Le reste de la journée sert à corriger les devoirs reçus et à répondre aux élèves qui communiquent avec l'enseignant pendant la journée, que ce soit par téléphone, via le courrier électronique ou en se présentant au centre. Les examens, édictés par le MELS, ne peuvent être corrigés en classe et donc la correction de ces épreuves doit se faire en dehors des heures de présence de l'enseignant en classe.

1.2 Quelques statistiques liées à la FOAD

La clientèle de la FOAD au Québec est composée à 56,8% de femmes et l'âge moyen est de 24 ans pour l'année scolaire 2006-2007 (Saucier, 2008). De plus, la Montérégie constitue le troisième plus grand bassin d'élèves inscrits à distance au Québec en 2006-07, comptant pour environ 15,6% contre 16,1% pour la région de Montréal et 41,5% pour la région Laval-Laurentides-Lanaudière. Également, la Commission scolaire Marie-Victorin, dont le centre LeMoyne d'Iberville est le plus

grand centre, est la quatrième commission scolaire comptant le plus d'inscriptions, soit 2536 (Saucier, 2008), ce qui renforce l'intérêt pour la présente recherche.

Bien que nous n'ayons enseigné qu'une seule année en formation à distance, nous avons remarqué qu'avec la structure en place en FOAD, très peu d'élèves respectent leurs échéanciers et bon nombre d'entre eux finissent par abandonner leur programme de formation. Nous pouvons constater chez cette clientèle de faibles performances aux examens, une démotivation par rapport aux outils pédagogiques fournis et une tendance chez certains à bâcler le travail afin de rencontrer les dates d'échéance, non pas celles fournies par le centre, mais bien souvent celles établies par le CÉGEP ou le centre de formation professionnelle dans lequel ils veulent s'inscrire.

Malheureusement, il est très difficile d'établir exactement le taux d'abandon à cet ordre d'enseignement. En effet, périodiquement, la SOFAD, l'organisme responsable de la FOAD au secondaire, compile les taux de réussite, d'échec et d'abandon. Or, selon la documentation disponible sur leur site Internet, on constate en 2004-2005 un taux de réussite de 42%, un taux d'échec de 3%, un taux d'abandon de 16% et un taux "non trouvé" de 39% (Saucier, 2007). Le taux "non trouvé" représente en fait la proportion des résultats non acheminés au MELS. Ce taux étant très élevé, il est impossible de conclure à la validité de ces résultats.

Par contre, il semble que la formation à distance aux ordres collégial et universitaire soit mieux documentée et le taux d'abandon y est jugé alarmant. En effet, on rapporte que les taux d'abandon en FOAD peuvent varier de 30% à 68% (Brindley, 1987 ; Zajkowski, 1997), ce qui constitue un bon indicateur de la façon dont le 39% de "non trouvé" peut se répartir dans les statistiques de la FOAD au secondaire. Sinon, une étude menée par l'Université du Québec à Montréal en 1990 a révélé que « 52% de tous les inscrits en FOAD ne complétaient pas leurs études, soit 34% pour les étudiants à temps complet et 64% pour les étudiants à temps partiel du

premier cycle et environ 50% pour ceux des études aux cycles supérieurs » (Bourdages, 1996, p. 1). Enfin, entre 1995 et 2000, Cégep@distance recensait 37% d'inachèvement de cours, taux qui se divise en 28% d'abandons et 9% de désinscriptions (Dorais, 2003). Une recension plus récente montrait pour l'année scolaire 2001-2002 un taux d'abandon de 28% également (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004)

2. PERSÉVÉRANCE EN FOAD

L'étude du fonctionnement et des caractéristiques de la FOAD nous amène, à ce stade-ci de notre travail, à nous questionner sur les facteurs influant sur la persévérance en FOAD et sur les causes possibles du manque de persévérance des élèves qui y sont inscrits.

2.1 Facteurs influant sur la persévérance en FOAD

Il semble clair que les élèves prennent beaucoup de temps à se mettre au travail et dépassent régulièrement leur date d'échéance ou subissent des échecs aux examens et doivent donc repayer les frais d'inscription. De plus, nombreux parmi eux abandonnent carrément la FOAD, surtout dans les trois premiers mois (McIntosh *et al.* 1980; Woodley et Parlett 1983; Cookson 1990 ; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006). Plusieurs raisons sont invoquées pour justifier le manque de persévérance des élèves : obligations familiales, matériel pédagogique décourageant parce que trop volumineux, difficultés de compréhension sans cours magistral, isolement ou même expression de doutes face à l'orientation professionnelle choisie.

Ces observations sont corroborées par la recherche, notamment une étude s'intéressant aux causes de l'abandon en FOAD (Bourdages et Delmotte, 2001). Une

autre étude (Bissonnette, 2003) révisé la classification des causes de l'abandon selon les cinq catégories suivantes :

- A. Les facteurs personnels : le potentiel intellectuel, la santé mentale ou physique ;
- B. Les facteurs interpersonnels : l'isolement social, le rejet des autres ;
- C. Les facteurs familiaux : la désunion, l'isolement, la faible scolarité, les problèmes sociaux des parents, l'attitude des parents par rapport à la scolarisation ;
- D. Les facteurs institutionnels : l'atmosphère de l'école, les pratiques éducatives, la gestion des comportements, les valeurs véhiculées ;
- E. Les facteurs environnementaux : le niveau socioéconomique, la communauté.

De ces facteurs, l'isolement semble être celui qui ressort le plus souvent. De plus, cette classification rejoint le modèle de Viau (2009) qui identifie les variables qui influencent l'apprentissage scolaire en variables relatives a) à la famille, b) à l'apprenant, c) à l'institution, d) à l'enseignement et e) à la société.

Viau (2009) se sert de ces variables de base pour étayer son modèle de la motivation en contexte scolaire, modèle qui servira de tremplin à notre recherche.

C'est donc cette étroite relation entre ce qui entoure la relation pédagogique en milieu scolaire et le concept de motivation qui justifie, selon nous, que l'on s'intéresse à la persévérance des adultes inscrits en formation à distance à l'ordre du secondaire, d'autant plus qu'il semble que cette clientèle soit de plus en plus jeune à cet ordre d'enseignement. En 2008, on recensait d'ailleurs qu'environ 67,1% de la clientèle de la FOAD aux adultes à l'ordre secondaire en 2006-07 était âgée entre 16 et 24 ans (Saucier, 2008).

2.2 Causes du manque de persévérance en FOAD

Les causes possibles de ce manque de persévérance se situent selon nous à plusieurs niveaux. Tout d’abord, la clientèle de l’éducation des adultes est de plus en plus composée d’une distribution éclectique d’élèves. Troubles de comportement et difficultés d’apprentissage (dyslexie, dysphasie, Asperger et autres) sont présents dans un milieu composé d’élèves provenant de milieux défavorisés, travaillant à temps plein pour subvenir à leurs besoins et même vivant des situations familiales difficiles. Le US Department of Education (2002) a d’ailleurs dressé un portrait de cette clientèle qu’il qualifie de “non traditionnelle” et présentant les caractéristiques suivantes :

- A. Indépendance financière ;
- B. Études à temps partiel ;
- C. Retour aux études retardé ;
- D. Travail à temps plein ;
- E. Dépendants ;
- F. Statut monoparental ;
- G. Absence de diplôme secondaire.

Enfin, plusieurs de ces élèves ont eu de mauvaises expériences à l’école, ont vécu des échecs répétés et se sentent, à l’éducation des adultes, laissés à eux-mêmes, l’encadrement étant moins formel qu’au secondaire régulier. Tous ces facteurs font également en sorte que les élèves ont une faible estime d’eux-mêmes face aux études et leur confiance s’en trouve diminuée. De plus, un manque d’organisation et une gestion de temps déficiente font en sorte que ces jeunes ne disposent pas des outils nécessaires à leur réussite scolaire, surtout en FOAD (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008).

On peut donc parler, dans le cas de ces élèves, de multiples causes de leur démotivation. Bien sûr, ces élèves n'ont souvent pas atteint un niveau de maturité suffisant pour être autonomes et le matériel pédagogique qui leur est offert en FOAD fait trop peu appel à l'interactivité et peut paraître statique et inintéressant. Il existe bien sûr des exceptions et il arrive quelques fois qu'un élève progresse très rapidement. Il s'agit par contre de cas exceptionnels et bien souvent, ces élèves sont motivés par des objectifs bien identifiés, que ce soit la perspective d'être acceptés dans le programme de leur choix ou la simple perspective de compléter leurs études secondaires (Poellhuber et Chomienne, 2006). Il est intéressant de noter que les vrais décrocheurs, c'est-à-dire ceux qui ont cessé de fréquenter l'école pendant un an ou deux, sont souvent ceux qui performant le mieux : peut-être ont-ils eu le temps de mûrir leur décision de retourner à l'école. À l'opposé, ceux qui poursuivent à l'éducation des adultes en continuité avec leurs études secondaires n'ont peut-être pas encore d'objectif précis et seraient, pour cette raison, moins persévérants.

3. PROBLÈME ET QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Comme nous avons pu le constater, le sujet de la persévérance et de la motivation en contexte scolaire en formation ouverte et à distance n'est pas un problème nouveau. De nombreux auteurs se sont intéressés à la question, notamment Poellhuber et Chomienne (2006), Maltais et Deschênes (2003), Bourdages et Delmotte (2001) et Visser (1998). Comme ces auteurs, nous avons constaté que l'abandon scolaire était intimement lié aux différents facteurs motivationnels présents chez l'élève. De plus, l'intervention du tuteur semble avoir des effets bénéfiques sur sa persévérance, notamment via des stratégies motivationnelles et une communication active avec l'élève. Il apparaît également important de développer chez l'élève des moyens afin que celui-ci devienne plus autonome et du même coup, plus apte à développer sa motivation intrinsèque.

Tout ce contexte nous amène donc à énoncer les questions suivantes : Quels sont les facteurs qui influencent la persévérance des élèves inscrits en FOAD ? Existe-t-il des stratégies motivationnelles et d'apprentissage pour les rendre plus autonomes ?

DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE

Cette partie du travail présente les bases théoriques sur lesquels nous appuierons notre recherche. Plusieurs auteurs (Zimmerman, 2008 ; Viau, 2009 ; Bandura, 1977 ; Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1991) se sont intéressés aux concepts de la motivation et de la persévérance en contexte scolaire. Cette recension des écrits aidera à les définir et à établir certaines pistes de solution. Pour la présente recherche, nous nous sommes grandement inspiré des travaux de Viau (2009) qui est une référence dans le domaine de la motivation en contexte scolaire au Québec. Enfin, le concept d'autorégulation sera défini et exploré, car nous croyons que son utilisation constitue un bon moyen pour soutenir la motivation dans un contexte de FOAD.

1. MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

Depuis les travaux du Bandura (1977) sur le sentiment d'auto-efficacité, la motivation en contexte scolaire occupe une place importante dans les milieux scolaires. Que ce soit pour lutter contre le décrochage ou pour rendre les apprentissages plus signifiants, cet élément de la psychopédagogie semble être devenu le cheval de bataille de tous les programmes de formation. Afin de bien orienter notre recherche et étant donné que ce concept fait partie intégrante de cet essai, nous avons cru important de bien le définir.

1.1 Définition de la motivation en contexte scolaire

Le Nouveau Petit Robert (1993) définit la motivation, au sens relatif à la psychologie, comme l'« Action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) » (p. 1444). Legendre (2005), dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit la motivation

comme le « facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages » (p. 915). Enfin, dans *La motivation en contexte scolaire*, Viau (2009) définit la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Bref, la motivation part de soi et agit en fonction du contexte qui nous entoure et donc, devient essentielle à la persévérance, surtout dans un contexte d'apprentissage où l'élève est amené à effectuer des tâches qui ne lui plairont pas nécessairement. Toutefois, Viau (*Ibid.*) note qu'un élève n'a pas nécessairement besoin d'être passionné par un sujet pour être motivé à la tâche. Le simple fait de vouloir obtenir un bon résultat afin de réaliser un objectif, par exemple, être admis au CÉGEP, peut suffire à lui fournir la motivation nécessaire à sa réussite.

1.2 Le modèle de la motivation en contexte scolaire selon Viau (2009)

Précédemment, nous avons énoncé les différentes variables qui influencent l'apprentissage scolaire. Dans cette recherche, nous nous baserons sur celles de Viau (2009), soit les variables relatives

- a) à la famille (valeurs, situations financières, culture, etc.) ;
- b) à l'apprenant (âge, sexe, milieu social, capacités intellectuelles, attitudes, etc.) ;
- c) à l'institution (mandat, but, valeurs, culture, ressources humaines et financières, etc.) ;
- d) à l'enseignant (connaissances, formation, motivation, attitudes, valeurs, milieu social, âge, sexe, etc.) ;
- e) à la société (lois, valeurs, culture, système politique, projet social, etc.).

En analysant ces facteurs, nous nous rendons rapidement compte que l'enseignant n'a pas ou peu d'emprise sur les facteurs relatifs à la famille, à l'institution et à la société. Il devra donc se concentrer sur les facteurs sur lesquels il pourra exercer un certain pouvoir, soit son enseignement et le changement des attitudes de l'élève. Ce constat va de pair avec le modèle de motivation inspiré d'une approche sociocognitive. En effet, tel que défini et démontré par la recherche, il existe des interactions entre le comportement d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement qui l'entoure et ces trois éléments s'influencent mutuellement (Viau, 2009). Or ce sont ces principes de base qui ont servi à l'élaboration du modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009), modèle qui aidera à appuyer la présente recherche.

Ainsi, dans le modèle de Viau (2009), la motivation part du contexte, lequel entre en interaction avec ce que l'auteur identifie comme étant les déterminants, soit les perceptions de l'élève (valeur de l'activité, compétence, contrôlabilité de l'activité) et ce qu'il identifie comme les indicateurs, soit les choix que l'élève fera qui détermineront son engagement cognitif et sa persévérance qui auront une incidence sur sa performance, laquelle influencera le contexte pour clore la boucle du modèle (figure 1).

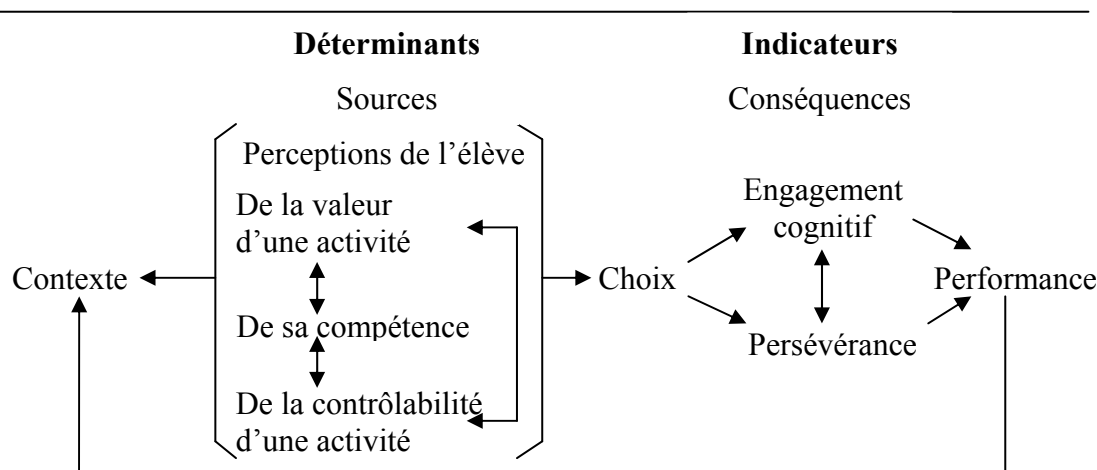


Figure 1 : Modèle de la motivation en contexte scolaire (Viau, 2009)

Nous nous baserons sur ce modèle tout au long de notre recherche pour agir sur les processus régissant la motivation des élèves inscrits à la FOAD à l'éducation des adultes.

1.2.1 Déterminants de la motivation

Ainsi, selon le modèle de Viau (2009), les interventions sur les déterminants sont les plus susceptibles d'influencer le niveau de motivation, c'est pourquoi nous nous attarderons à ceux-ci. En fait, les perceptions qu'ont les élèves de la valeur d'une activité, de leur capacité à la réaliser (compétence) et de la contrôlabilité de cette activité sont des facteurs qui, selon Viau, s'influencent mutuellement et détermineront ensemble le niveau de motivation de l'élève. Ainsi, si l'élève a une faible perception de la valeur d'une activité, il est fort probable qu'il ne ressentira pas de contrôle face à celle-ci et sa perception de sa capacité à la réaliser s'en trouvera diminuée également. À l'inverse, un élève intéressé et impliqué dans une activité se sentira plus compétent dans sa réalisation.

Concept identifié par certains auteurs (Bandura, 1977 ; Schunk et Zimmerman, 2008) comme le sentiment d'auto-efficacité, la perception de la compétence constitue une préoccupation pour bien des chercheurs. C'est Bandura (1977) qui est le premier à avoir parlé de ce concept. Selon lui, la performance antérieure est la source la plus importante du sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, un élève ayant un historique d'échecs est plus susceptible de se sentir incompetent face à une situation. À l'inverse, des succès répétés peuvent avoir une influence sur le sentiment de compétence de l'élève. Toutefois, la corrélation n'est pas aussi simple et un élève ayant vécu des échecs répétés peut attribuer ses succès à la chance, tout comme des échecs après plusieurs succès peuvent n'avoir aucun effet sur le sentiment d'auto-efficacité. D'autres facteurs, notamment les facteurs sociaux (Schunk, 2008), peuvent également influencer sur le sentiment de compétence (*s'il peut le faire, moi aussi*). Schunk (2008) note également l'influence du niveau d'anxiété de l'élève

comme régulateur du sentiment de compétence (d'auto-efficacité dans le cas de cet auteur).

1.2.2 Plan d'intervention en lien avec la motivation en contexte scolaire

À partir de son modèle de la motivation en contexte scolaire, Viau (2009) a élaboré un plan d'intervention comportant plusieurs stratégies visant à influencer sur les déterminants dont nous venons de parler. Ainsi, l'auteur propose d'agir non seulement sur les perceptions des élèves, mais également sur les perceptions qu'ont les enseignants de leur propre travail. L'objectif de cette démarche est d'influencer positivement sur les indicateurs de la motivation, soit l'engagement cognitif et la persévérance.

Dans un contexte de FOAD, où le contact quotidien entre les élèves et l'enseignant devient difficile, voire impossible, nous avons décidé de nous attarder davantage aux stratégies d'autorégulation influençant les perceptions des élèves. Nous croyons en effet qu'en aidant les élèves à gérer eux-mêmes leur travail, ils deviendront alors plus autonomes et dépendront moins de leur tuteur dans la régulation de leur motivation. Certains auteurs (Schunk et Zimmerman, 2008) se sont d'ailleurs intéressés à l'étroite relation entre l'autorégulation et la motivation. À ce sujet, Tardif (2006) affirme que « les interventions les plus efficaces dans le domaine de la métacognition prennent en compte qu'elles doivent intégrer non seulement des facteurs cognitifs, mais également des facteurs affectifs » (p. 49). Détail important à noter, bien que les auteurs ne soient pas tous d'accord sur la question, la métacognition, qui est depuis plusieurs années un concept très populaire (Tardif, 2006), concerne non seulement la conscience qu'une personne a de ses connaissances, de ses processus ainsi que de ses états cognitifs et affectifs, mais également sa capacité de gérer et de réguler ses connaissances, ses processus de même que ses états cognitifs et affectifs (Hacker, 1998, *in* Tardif, 2006). C'est donc dire que la motivation et les émotions font partie intégrante de la métacognition. La

prochaine partie de la recension des écrits s'intéressera aux différents aspects de cette relation.

2. L'AUTORÉGULATION

Comme nous venons de l'exposer, l'autorégulation constituera notre outil principal dans le but de soutenir la motivation en contexte scolaire. Il nous semble donc important de bien définir ce concept et d'en recenser les principaux écrits en lien avec la motivation en contexte scolaire.

2.1 Définition de la régulation et de l'autorégulation

Legendre (2005) définit la régulation comme étant l'« ensemble des fonctions et des actions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe en dépit des interventions de son environnement, ou de modifier le système de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnantes ». (p. 1170)

De son côté, Corno (2008) définit l'autorégulation comme étant les efforts intentionnels faits par une personne dont le but est d'approfondir et maîtriser les différents liens associatifs d'un domaine particulier (pas nécessairement académique), tout en assurant un certain contrôle sur ses actions afin d'améliorer la connaissance du domaine tout au long du processus. Pintrich (2005), quant à lui, perçoit l'autorégulation comme un processus complexe qui inclut des activités telles que a) la présence et la concentration sur une instruction, b) l'organisation, c) le codage et d) la répétition de l'information qui doit être apprise. Il s'agit également pour lui d'établir un environnement incitant au travail et d'utiliser les ressources efficacement, de prendre en considération les facteurs influençant les apprentissages et d'anticiper les résultats de ses actions. Tous ces efforts doivent être dirigés vers un but précis et doivent donner l'occasion de passer par des sentiments de joie et de fierté tout au long

de l'apprentissage. C'est cette dernière définition que nous retiendrons, car elle décrit le plus précisément les processus liés à la régulation des apprentissages et nous en donne d'emblée les principales étapes.

D'une part, l'autorégulation peut être vue comme un résultat de la motivation et du sentiment de compétence de l'élève (Schunk, 2008, Pajares, 2008). D'autre part, l'autorégulation peut également être perçue comme un agent régulateur de cette motivation (Winne et Hadwin, 2008). Selon ces auteurs, le niveau de motivation d'une personne est à la fois le produit de l'autorégulation, dès qu'un produit en est généré, et une condition contribuant à l'autorégulation. Ainsi, on peut conclure qu'il n'y a pas d'autorégulation sans motivation ni perceptions positives face à la tâche, tout comme le développement de la motivation et des différentes perceptions face à la tâche ne peuvent s'effectuer sans une bonne autorégulation.

Si on revient aux déterminants de Viau (2009), la perception de la contrôlabilité de l'activité a plusieurs conséquences. Selon Schunk (2008), la perception de contrôle peut augmenter le niveau de motivation et d'autorégulation dans l'apprentissage, tout comme une faible perception de contrôle peut avoir l'effet inverse, c'est pourquoi il devient important que l'élève développe des habitudes de travail qui viendront de sa propre volonté. Ainsi, il aura davantage l'impression qu'il est au centre de son apprentissage et non en périphérie. À ce sujet, Viau (2009) considère « important qu'un élève puisse se motiver lui-même, car il devient ainsi moins dépendant des stratégies que l'enseignant a mises en place dans la classe et qui ne correspondent pas nécessairement à ses valeurs » (p. 88).

2.2 Enseignement de l'autorégulation

Pour développer cette habileté chez l'élève, Viau (2009) propose de débiter en établissant et analysant le profil motivationnel de l'élève. Cette étape est importante pour établir quels sont les déterminants qui régissent les processus motivationnels de l'élève. Pour ce faire, le tuteur peut procéder par entrevue ou par la distribution de questionnaires. Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1991) ont d'ailleurs travaillé à l'élaboration d'un questionnaire destiné à évaluer le profil motivationnel des élèves. Ce questionnaire, le MSLQ (motivated strategies for learning questionnaire), s'intéresse aux différents types de motivation intrinsèque et extrinsèque et aux différentes perceptions des élèves (valeur de la tâche, contrôle de l'activité et compétence). De plus, le questionnaire inclut ce que les auteurs nomment les différentes stratégies cognitives et métacognitives (répétition, élaboration, organisation, esprit critique, autorégulation métacognitive) ainsi que les stratégies qui ont trait aux stratégies d'utilisation des ressources (environnement de travail, régulation de l'effort, apprentissage par les pairs, recherche d'aide). Pour sa part, Viau (2009) a également élaboré un questionnaire pour déterminer le profil motivationnel d'un élève. Viau (*Ibid.*) met toutefois en garde le chercheur en précisant qu'un tel type de questionnaire doit permettre à l'élève d'exprimer son point de vue. Pour le questionnaire de cet auteur, l'élève doit répondre aux affirmations ou aux énoncés en exprimant son accord ou son désaccord sur une échelle d'intensité. Il devient alors facile de compiler les résultats et de mesurer sa motivation.

Pour notre part, notre recherche s'intéressera davantage aux stratégies d'autorégulation, l'utilisation des stratégies d'apprentissage ne faisant pas partie de nos objectifs. De plus, dans le cadre de cet essai de maîtrise et même s'il aurait été intéressant de le faire, nous occulterons la démarche de l'établissement du profil motivationnel pour nous concentrer sur l'élaboration d'un guide, qui se présentera sous deux versions, pouvant améliorer l'autorégulation chez l'élève.

2.3 Phases de l'autorégulation

Zimmerman (2008), un des principaux auteurs dans le domaine de la motivation et de l'autorégulation, découpe le processus d'autorégulation en trois phases (voir figure 2.1) :

- a) La phase de prévoyance (ou de planification) ;
- b) La phase de performance ;
- c) La phase autoréflexive (ou d'autoévaluation).

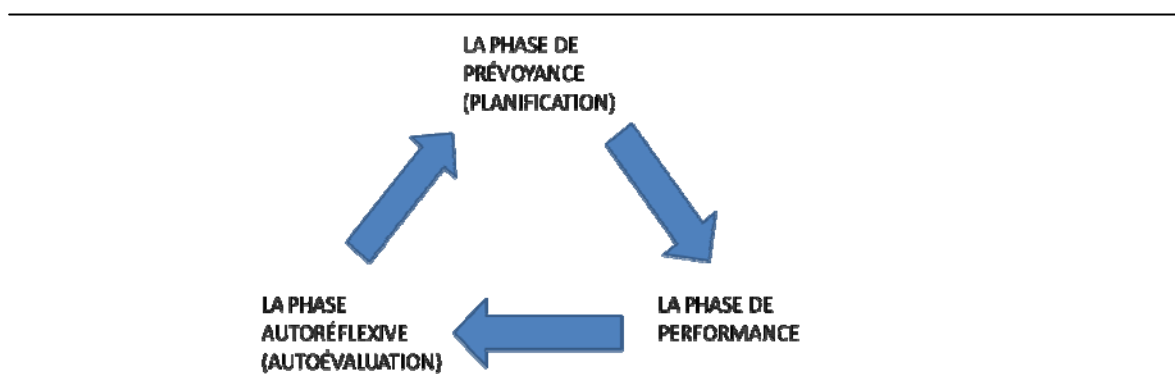


Figure 2: Phases de l'autorégulation (Zimmerman, 2008)

La phase de planification inclut toutes les stratégies utilisées pour planifier la tâche, soit

- a) les stratégies d'analyse de la tâche ;
- b) la fixation d'objectifs ;
- c) la planification des stratégies à utiliser ;
- d) les croyances d'auto-motivation de l'élève et sa perception de compétence ;
- e) ses attentes de performance ;
- f) sa perception de la valeur de l'activité.

Dans cette phase, Zimmerman (2008) établit les différences entre l'autorégulation réactive et proactive. Il en vient à la conclusion qu'un apprenant proactif est plus dévoué envers ses objectifs, déploie de plus grands efforts et persiste plus longtemps dans l'atteinte de ses objectifs. Pour cet auteur, les facteurs influençant l'autorégulation sont a) la valeur de l'activité, b) les attentes face au dénouement de l'activité et c) la perception d'auto-efficacité (compétence, dans notre cas).

Cette phase est déterminante dans le processus d'autorégulation, car elle en constitue le point de départ et la qualité des objectifs fixés est pour l'auteur le point sur lequel il faut mettre l'accent.

En effet, d'autres auteurs ont manifesté de l'intérêt à propos de cet élément clé de l'autorégulation. Pour leur part, Locke et Latham (2002, *in* Zimmerman, 2008) définissent un objectif comme étant l'objet ou la cible d'une action pour atteindre un standard spécifique d'efficacité à l'intérieur d'un intervalle de temps spécifié. Zimmerman (2008) ajoute qu'un objectif motive l'élève à choisir des tâches qu'il considérera utiles dans l'atteinte de cet objectif. De plus, se fixer des objectifs augmentera l'implication de l'élève dans une tâche donnée, le rendra plus persistant et sensible au dénouement des activités dans lesquelles il s'engagera. Ainsi, les objectifs doivent être spécifiques, à court terme et organisés hiérarchiquement (de court terme à long terme). Également, il ne doit pas exister de conflits entre les différents objectifs et ceux-ci doivent être difficiles à atteindre ou tout au moins constituer un défi pour l'élève. Enfin, l'élève doit consciemment se fixer des objectifs de qualité et ceux-ci devront davantage être des objectifs d'apprentissage plutôt que de performance.

La phase de performance inclut toutes les activités de contrôle que l'élève peut exercer, soit

- a) les stratégies d'apprentissage à utiliser ;
- b) son degré de concentration à la tâche ;
- c) sa capacité à apprendre par lui-même ;
- d) l'observation de soi ;
- e) le monitoring métacognitif ;
- f) sa capacité à noter ses progrès.

Il est bon de noter qu'une fois que même si l'apprenant a complété sa phase de planification, nous croyons que la phase de performance constitue la phase la plus importante de l'autorégulation, car cette phase est au cœur même du processus d'apprentissage. À cette étape, l'élève doit mettre en pratique toutes les stratégies qu'il a décidé d'utiliser en vue de rencontrer les objectifs qu'il s'est fixés, et ce, tout au long de son travail. Il devient alors très important qu'il soit proactif en évaluant régulièrement l'efficacité des méthodes de travail qu'il s'est données pour, si nécessaire, se réajuster en conséquence. Parmi les stratégies d'apprentissage à utiliser, Zimmerman (2008) fait une distinction entre les stratégies d'étude (prise de note, stratégies de lecture et préparation à l'examen) et les stratégies de performance (optimisation de l'écriture et de l'oral, résolution de problèmes). L'auteur suggère également comme outil de monitoring métacognitif l'utilisation du portfolio, du journal de bord et de tableaux synthèses.

Enfin, la phase d'autoévaluation est constituée

- a) de toutes les activités d'auto-évaluation ;
- b) d'analyse de son travail ;
- c) des correctifs à apporter ;
- d) des causes de ses erreurs ;

- e) de son état de satisfaction ou de déception ;
- f) de son adaptabilité ou de son état défensif par rapport aux échecs.

Cette dernière phase sert non seulement à évaluer les progrès réalisés, mais également à faire le pont entre deux cycles d'autorégulation. En effet, l'efficacité dépend, comme nous l'avons exposé, de la qualité des objectifs et du choix des stratégies, mais également de la capacité d'analyse et d'adaptation de l'apprenant face aux constats faits à la fin d'un cycle d'autorégulation (Schunk, 2008). C'est à l'occasion de cette phase que l'apprenant peut, en réalisant que ses efforts sont liés à ses objectifs et donc qu'il exerce un contrôle réel sur ses apprentissages, développer son sentiment d'autoefficacité et du même coup, sa motivation (*Ibid.*).

Le modèle de Viau (2009) que nous utilisons comme référence emprunte aux ouvrages cités dans cette section la même ligne de pensée. Pour sa part, Viau (2009) classe les différentes stratégies d'autorégulation selon a) des stratégies métacognitives, b) des stratégies de gestion et c) des stratégies motivationnelles.

3. STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION

En nous basant sur la définition de l'autorégulation de Pintrich (2005), il nous apparaît nécessaire d'explorer les différentes stratégies d'autorégulation que la recherche propose. Cette partie de la recension des écrits nous permettra de lier la théorie à la pratique.

3.1 Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives, qui « correspondent à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement » (Viau, 2009, p. 85), sont :

- A. La planification ;
- B. Le monitoring ;
- C. L'autoévaluation.

3.1.1 Stratégies de planification

Ces stratégies consistent en l'établissement des différentes étapes à effectuer pour compléter une tâche. Que dois-je faire ? Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet ? Quelles stratégies d'apprentissage puis-je utiliser ? Que dois-je faire en premier ? Toutes ces questions sont des exemples de démarche que peut suivre un élève dans l'établissement d'un plan de travail.

3.1.2 Monitoring

Le monitoring, quant à lui, s'effectue tout au long de la réalisation de la tâche. Il consiste à s'arrêter après chaque étape du plan de travail et à se demander si par exemple l'élève n'a rien oublié et s'il a bien réussi. Il consiste également à revenir en arrière et à consulter de nouveau son plan de travail ou la table des matières du livre qu'il est en train de lire. Ce processus permet aussi de prendre le temps de s'arrêter et de se questionner sur l'utilité de cette tâche, de revenir sur ses objectifs de départ et de se demander si on est en train de les atteindre.

3.1.3 Autoévaluation

L'autoévaluation sert à faire le bilan de l'activité complétée. Ai-je atteint les objectifs ? Qu'ai-je appris ? Qu'est-ce que le travail m'a apporté ? Quelle note pourrais-je me donner si le travail était évalué ? Ai-je consacré assez de temps et d'énergie à la tâche ? Quels sont les points à améliorer ? Etc.

3.2 Stratégies de gestion

Les stratégies de gestion s'attardent à l'organisation de l'apprentissage. Les exemples de stratégies de gestion que donne Viau (2009) sont les suivantes :

- a) Prendre des notes dans un carnet sur son environnement d'apprentissage (où ? quand ? Nombres d'heures consacrées à la tâche, temps réel d'étude). Relire ses notes à la fin de la semaine pour connaître ses habitudes de travail ;
- b) Choisir le moment propice pour étudier (où l'élève est le plus efficace intellectuellement) ;
- c) Prévoir le temps nécessaire, s'il le faut, étaler le travail sur plusieurs périodes, ni trop longues, ni trop courtes ;
- d) Étudier dans un lieu calme ;
- e) Éliminer les distractions visuelles et sonores ;
- f) Contacter l'enseignant au besoin ;
- g) S'associer, pour les travaux d'équipe, avec des élèves qui ont envie de travailler et de collaborer ;
- h) Consulter dictionnaires et encyclopédies au besoin.

3.3 Stratégies motivationnelles

Enfin, les stratégies motivationnelles sont des stratégies « que l'élève utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité » (Viau, 2009, p. 88). Parmi ces stratégies, Viau (2009) propose à l'élève de se fixer des objectifs à atteindre afin de pouvoir mieux évaluer son travail une fois celui-ci terminé. Ensuite, il propose de diviser le travail en plusieurs parties et d'alterner entre des activités faciles et des activités difficiles pour éviter de se décourager. Se récompenser constitue également une bonne stratégie motivationnelle. Par exemple, s'accorder une gâterie après avoir complété une activité difficile ou se permettre d'écouter de la musique pour une demi-heure. Tout au long de l'activité, prendre le temps d'évaluer le chemin parcouru depuis le début (*j'ai déjà fait tout ça !*) et dans les moments difficiles, s'imaginer en train d'exercer le métier ou la profession de ses rêves.

3.4 Choix des stratégies

Il est important de noter que le choix de stratégies d'autorégulation doit être fait dans la perspective qu'elles seront faciles à utiliser, sinon, l'élève les laissera tomber s'il juge qu'elles sont trop compliquées (Winne et Hadwin, 2008) et ce, même si elles s'avèrent efficaces. L'enseignant jouera ici un rôle déterminant car il apparaît important que les stratégies d'autorégulation soient formellement enseignées à l'élève afin que celui-ci puisse en bénéficier. Ce n'est en effet qu'après un entraînement rigoureux de ces stratégies que l'élève sera en mesure de les utiliser efficacement. En définitive, la clé de l'autorégulation réside dans l'adaptation du sujet au changement (Winne et Hadwin, 2008). Ainsi, selon Winne et Hadwin (2008), une prise de conscience est nécessaire à tout élève désirant construire sa propre démarche d'autorégulation. Encore selon eux, l'autorégulation émerge lorsque l'élève juge qu'il doit exister de meilleures façons d'atteindre ses objectifs que celles qu'il utilise déjà.

À partir de cette constatation, l'élève choisira donc les stratégies qui selon lui ont le plus de chance de le faire réussir compte tenu de ses conditions de travail actuelles. De plus, les auteurs affirment que les objectifs que se fixera l'élève dépendront de la perception qu'il a de l'activité. Encore une fois, un des déterminants de Viau (2009) apparaît et il semble donc que l'on doive décortiquer toutes les étapes de l'autorégulation puisque les déterminants agiront sur tout le processus, tout comme le processus agira sur ces déterminants.

Winne et Hadwin (2008) ont élaboré la démarche évolutive COPES (conditions, opérations, produits, évaluations et standards) qui tient compte des différentes interactions existant entre les déterminants et les stratégies d'autorégulation. Les auteurs partent donc, tout comme Viau (2009), du contexte de l'apprentissage et s'intéressent aux différentes opérations ou stratégies employées par l'élève dans l'atteinte d'un objectif, donc dans la production de résultats à partir d'un travail. À partir de ces produits, l'élève recueille des informations au fur et à mesure que l'activité avance, informations qui serviront à établir s'il a rencontré les standards, i.e. la performance attendue par l'activité. Par la suite, l'élève recommence le processus. Pour suppléer à tout ceci, les auteurs proposent à l'élève d'utiliser la stratégie du « si-alors-sinon » (*if-then-else*), qui consiste à prévoir les réactions aux différents éléments agissant sur les déterminants. Le « si » concerne les conditions de la tâche. Par exemple, ce pourrait être : *si j'ai une baisse de motivation*. Le « alors » désigne les opérations nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Par exemple, l'élève pourrait prévoir, en fonction du premier énoncé : *alors je peux penser à mon but à long terme* (obtenir mon diplôme d'études secondaires). Le « sinon », quant à lui, désigne les opérations de rechange si la première opération ne satisfait pas les standards. Par exemple, l'élève pourrait se dire : *sinon, je peux effectuer une tâche plus facile*.

3.5 Persévérance et autorégulation

Nous avons vu que la persévérance d'un élève inscrit en FOAD est intimement liée a) aux objectifs qu'il s'est fixés lorsqu'il s'est inscrit, b) au soutien qu'il obtient de la part de son tuteur et c) des stratégies d'autorégulation qu'il connaît et qu'il utilise lors de son apprentissage. De plus, motivation et persévérance vont de pair et la recherche a souligné au cours des dernières années l'importance d'utiliser des stratégies adéquates dans le but d'inciter l'élève à prendre son apprentissage en main (Viau, 2009 ; Gagnon et Brunel, 2005 ; Eisenman, 2007 ; Marcotte, 2008).

4. PROBLÈME ET QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Peu d'études se sont intéressées à l'élaboration d'outils permettant aux élèves inscrits en FOAD au secondaire de développer des stratégies d'autorégulation dans le but d'augmenter leur persévérance et aucun outil de ce genre n'est disponible au centre LeMoyne d'Iberville. Nous croyons pourtant qu'il s'agit d'une clientèle présentant un haut risque de décrochage et ne possédant souvent pas les outils méthodologiques nécessaires à la réussite d'un programme de FOAD. Nous avons choisi de remédier à cette lacune dans le cadre de cet essai. Nous nous sommes interrogé sur le type d'outils qui pourraient le mieux servir les besoins de ces élèves. Étant donné le modèle d'apprentissage autonome de la FOAD, nous avons pensé regrouper plusieurs de ces outils à l'intérieur d'un guide d'autorégulation.

Ainsi, l'objectif de la présente recherche vise à élaborer un guide d'autorégulation permettant de soutenir la persévérance aux études chez les élèves inscrits à la FOAD au centre LeMoyne d'Iberville.

Pour ce faire, nous allons

- a) élaborer un guide d'autorégulation ;
- b) consulter des enseignants et des élèves sur son utilisation ;
- c) ajuster ce guide à partir des commentaires des participants à l'étude.

Enfin, plusieurs des élèves inscrits en FOAD n'ayant pas beaucoup d'expérience d'autorégulation, nous nous sommes posé comme question :

- Quelle est la perception de futurs utilisateurs d'un guide permettant le développement de l'autorégulation en vue de soutenir la persévérance aux études?

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE

La présente recherche s'intéresse aux différentes stratégies d'autorégulation que l'élève peut utiliser pour soutenir sa motivation à l'apprentissage. L'idée était de créer différents outils d'autorégulation dans le but de soutenir la persévérance des élèves inscrits en FOAD à l'éducation des adultes à l'ordre secondaire. Le projet de recherche progressant, nous nous sommes questionnés sur la façon de présenter ces outils aux élèves et aux enseignants. En a donc résulté la production de deux versions du même guide contenant le mode et les consignes d'application de ces outils : une version du guide destinée aux élèves et une seconde à l'intention des enseignants pour l'administration du guide des élèves. La méthodologie que nous avons suivie est celle utilisée pour la production de matériel pédagogique, telle que décrite dans *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires* (Paillé, 2007).

Dans le présent chapitre, nous expliquerons tout d'abord le cadre conceptuel du matériel. À partir du cadre théorique précédemment exposé, des choix seront faits par rapport à la théorie de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009), afin d'élaborer les deux versions du guide d'autorégulation. Par la suite, nous choisirons, en le justifiant, le support (audio, vidéo, écrit, informatique) et le format (conte, problème, jeu, exercices, etc.) utilisés dans l'élaboration de ce guide. Ces étapes ont mené à la mise en forme des activités pédagogiques qui correspondent au cadre conceptuel établi. Ce matériel a ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'élèves et d'enseignants de FOAD afin de le valider. Enfin, nous concluons le chapitre de la méthodologie par une analyse réflexive de l'activité de production de ce matériel.

1. EXPLICITATION DU CADRE CONCEPTUEL DU MATÉRIEL

L'objectif de la conception de ce guide d'autorégulation étant de soutenir la persévérance aux études, il est pour nous important de s'attarder aux différentes phases dont nous avons parlé lors de la recension des écrits. Dans cette section, chacune de ces phases sera définie et explicitée. Nous allons dans un premier temps décrire la méthodologie utilisée dans l'élaboration du guide de l'élève. Ensuite, nous ferons le même travail pour le guide destiné à l'enseignant.

1.1 Phase de planification

La première section du guide destiné à l'élève contient un outil aidant la régulation de la première phase de l'autorégulation, soit, la planification. Cet outil guide l'élève de façon conviviale dans l'évaluation de ses besoins et objectifs face à la tâche. Rappelons que la phase de planification doit inclure toutes les activités visant à définir ce que l'élève doit accomplir et les moyens qu'il doit prendre pour arriver à ses fins. Tout d'abord, l'outil guide l'élève dans l'identification de la tâche à accomplir. Par exemple, le document comporte des questions telles que : *qu'est-ce que je dois faire ? Ai-je bien compris ce que l'on attend de moi ?*

Par la suite, l'outil aide l'élève à identifier précisément un objectif de départ (à long terme) qui devra, tout au long du processus, se décliner en un ensemble d'objectifs à court terme.

1.2 Phase de performance et de monitoring

Cette phase doit munir l'élève d'outils facilitant la régulation de son travail tout au long de sa réalisation. Nous retrouverons donc dans cette section tous les outils liés aux stratégies de gestion du travail et aux stratégies motivationnelles. Ces

outils donnent l'occasion à l'élève de s'arrêter en cours de travail et d'évaluer où il en est rendu.

1.3 Phase d'autoévaluation

Cette dernière phase inclut des outils, sous forme de questions, aidant l'élève à évaluer son travail une fois celui-ci complété. Cette section fait un retour sur les étapes précédentes et aide l'élève à poser un diagnostic précis sur ses résultats obtenus et ses façons de faire en vue de la planification d'un futur travail.

2. EXPLICITATION DU CHOIX DU SUPPORT ET DES STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION UTILISÉS

2.1 Choix du support utilisé

D'un point de vue écologique, il aurait été intéressant de concevoir un guide d'autorégulation sous forme électronique, mais la diversité de la clientèle de la FOAD nous a fait reconsidérer ce choix. En effet, selon notre expérience et d'après les commentaires des enseignantes de FOAD que nous avons consultées, beaucoup d'élèves inscrits à la FOAD n'ont pas accès à un ordinateur ou à une connexion Internet. De plus, l'un des objectifs de ce guide étant de faciliter le travail de l'élève, il nous est apparu plus efficace de le distribuer sous forme imprimée, l'utilisation d'un crayon pour répondre aux questions posées étant la technologie la plus simple et celle maîtrisée par tous les élèves inscrits en FOAD. Bref, nos critères de sélection étaient l'utilisation minimale des technologies nouvelles et la simplicité. Néanmoins, il serait intéressant de le rendre disponible sous forme électronique.

2.2 Choix des stratégies de la phase de planification

L'objectif final de ce guide étant de soutenir la persévérance, nous avons cru bon de questionner l'élève sur son niveau de motivation initial afin qu'il puisse lui-même évaluer la progression de cet élément clé de la persévérance tout au long de sa démarche d'autorégulation. En second lieu, il nous est apparu essentiel de demander dès le départ à l'élève de se fixer un objectif à long terme. En effet, comme nous l'avons exposé précédemment, les travaux de Zimmerman (2008) ont démontré que l'identification des objectifs d'apprentissage doit se faire le plus tôt possible dans la démarche d'autorégulation. Pour souligner l'importance de cette étape, nous avons ajouté une note encadrée afin de signifier à l'élève que cette étape est cruciale dans le processus d'autorégulation.

Ensuite, il est demandé à l'élève d'identifier son objectif principal lié à la complétion du cours auquel il est inscrit. Nous avons tenté d'y inclure la plupart des objectifs poursuivis par un élève inscrit en FOAD, soit la complétion du diplôme d'études secondaires (DES), l'obtention des préalables nécessaires à son acceptation dans un programme d'études professionnelles (DEP) ainsi que simplement pour l'acquisition de compétences supplémentaires liées au cours. En identifiant clairement cet objectif, l'élève précise peu à peu sa démarche d'autorégulation. La prochaine question de la phase de planification concerne un autre objectif nécessaire au processus d'autorégulation, soit l'attente de performance de l'élève.

La suite de cette phase amène l'élève à consulter la table des matières du volume de son cours afin de prendre connaissance des différents savoirs et compétences qu'il devra acquérir pour assurer la réussite de ce cours. À cette étape, nous avons décidé de rédiger des questions à développement afin que l'élève prenne

conscience de ce qu'il doit faire, mais également pour lui donner l'impression qu'il contrôle sa démarche d'autorégulation.

Une fois que l'élève s'est fixé des objectifs, nous avons déterminé que la suite la plus logique à cet outil est d'amener l'élève à choisir les stratégies de gestion qu'il utilisera pour atteindre ses objectifs. Ainsi, la planification du nombre d'heures consacrées à la tâche, l'identification du (des) lieu(x) de travail, des éléments nuisibles et aidants à l'étude doivent selon nous faire partie intégrante de la phase de planification. Autant que possible et pour éviter de surcharger le travail de l'élève, nous avons choisi des questions à choix multiples.

Ensuite, le guide propose différentes stratégies d'autorégulation. Sans constituer une liste exhaustive de stratégies, nous croyons avoir inclus celles qui, à notre avis, sont connues des élèves et souvent utilisées par eux. Parmi les stratégies d'apprentissage existantes, nous avons relevé celles qui nous paraissaient les plus pertinentes et adaptées à un contexte de FOAD. Ainsi, nous avons proposé des stratégies aussi diversifiées qu'utiliser la lecture stratégique, expliquer les concepts à quelqu'un d'autre, travailler en équipe, appeler son tuteur et faire des recherches sur Internet, et ce, dans le but de répondre aux besoins d'un maximum d'élèves. Enfin, nous avons ajouté le choix « Autres stratégies » si l'élève utilise des stratégies qui ne sont pas dans la liste. Ensuite, nous avons demandé à l'élève dans quelle mesure il croit que ce cours lui sera utile. Rappelons qu'un des indicateurs de la motivation en contexte scolaire est la croyance en la valeur de la tâche (Viau, 2009). La phase de préparation se termine par quelques conseils sur la gestion du travail : le choix du moment et de l'endroit pour étudier, l'alternance entre la réalisation de tâches faciles et difficiles, le rappel des objectifs et la gestion du temps.

2.3 Choix des stratégies de la phase de performance et de monitoring

Les choix des stratégies de la phase de performance et de monitoring (annexe A, p. 85) reposant en grande partie sur ceux de la phase de planification, la seule stratégie que nous avons cru bon ajouter au guide est celle du « si-alors-sinon » proposée par Winne et Hadwin (2008). Selon nous, cette stratégie permettra à l'élève de demeurer proactif tout au long de ses apprentissages.

2.4 Choix des stratégies de la phase d'autoévaluation

La phase d'autoévaluation de notre guide d'autorégulation (annexe A, p. 86) débute en demandant à l'élève d'évaluer l'atteinte de ses objectifs pour son cours. Pour cette question et la plupart des autres questions de la phase d'autoévaluation, nous avons utilisé une échelle de Likert de 1 à 5 (1 : tout à fait ; 5 : pas du tout) afin que l'élève soit en mesure de bien évaluer sa performance. Par la suite, nous avons demandé à l'élève de nommer deux ou trois nouveaux apprentissages faits à l'occasion de ce cours. Afin de faire le lien avec son prochain cours, nous avons demandé à l'élève d'évaluer le possible réinvestissement des notions apprises dans un autre cours. Cette question entre en lien direct avec la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, source importante de la motivation en contexte scolaire (Viau, 2009).

Ensuite, nous avons demandé à l'élève d'évaluer les efforts consentis lors de la réalisation de ce cours. Pour cette question, nous avons cru plus réaliste d'utiliser une cote de performance alphabétique (A, B, C, D, E) correspondant au système de notation académique. De cette façon, la question semble plus collée à la réalité.

Par la suite, nous avons demandé à l'élève d'évaluer s'il a respecté son plan de travail et s'il est satisfait du travail qu'il a accompli. À la suite de ces questions, il

nous apparaissait logique de demander à l'élève d'identifier les points à améliorer et les autres stratégies qu'il aurait pu utiliser pour rendre plus efficace son étude. La phase d'autoévaluation se termine en demandant à l'élève d'identifier parmi une liste (la même que dans la phase de planification) les stratégies qui l'ont davantage aidé à progresser dans le cours.

Enfin, en guise de conclusion au guide et pour garder l'élève actif dans sa démarche d'autorégulation, nous avons ajouté une section d'appréciation personnelle du guide où nous demandons à l'élève en quoi il pense que celui-ci peut lui être utile. De plus, nous soulignons l'importance de choisir les stratégies qui lui paraissent les plus utiles et facilement utilisables.

2.5 Élaboration du guide à l'intention de l'enseignant

Dans le but d'offrir le meilleur soutien possible à l'élève et afin d'obtenir l'avis professionnel d'autres enseignants en FOAD sur l'utilité de notre guide d'aide à l'autorégulation, nous avons élaboré un guide (Annexe B) dont l'objectif est non seulement d'explicitier les concepts théoriques à l'origine de l'outil et proposer des conditions de mise en place.

3. CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION

Cette section de la méthodologie décrit le contexte dans lequel l'expérimentation s'est déroulée. Nous décrirons ici les conditions de la consultation et les caractéristiques des participants.

3.1 Contexte physique et temporel de l'expérimentation

L'expérimentation s'est étendue sur une période d'un peu plus d'un mois, entre la fin mai et la fin juin 2010. Comme méthode d'échantillonnage, nous avons choisi un échantillonnage accidentel (Fortin, Côté et Filion, 2006). Ainsi, des élèves étant susceptibles de vouloir participer à cette étude ont été ciblés par les enseignantes de FOAD du centre LeMoynes d'Iberville et une liste de noms avec numéros de téléphone et adresses nous a été fournie. La liste de noms qui nous a été remise se composait autant d'élèves qui fonctionnaient bien en FOAD que d'élèves qui, de l'avis des enseignantes, bénéficieraient d'une démarche d'autorégulation. Puisque nous voulions autant que possible favoriser les rencontres avec les élèves, la proximité de leur domicile au centre était un premier critère important dans la sélection de l'échantillon. Une liste d'environ vingt élèves nous a été remise et nous les avons contactés par voie téléphonique afin de planifier une rencontre au centre.

En bout de ligne, nous avons réussi à rencontrer quatre élèves et nous avons envoyé par la poste trois autres guides en format papier à des élèves qui n'étaient pas en mesure de se déplacer au centre. Dans plusieurs cas, il était difficile de rejoindre les élèves et nous avons dû laisser plusieurs messages sur répondeur. Peu d'entre eux ont retourné nos appels. Pour les quatre élèves rencontrés, nous avons tenté de planifier deux rencontres : une première pour expliquer le fonctionnement du guide et une seconde pour recueillir leurs commentaires après l'expérimentation. Un délai d'environ quatre semaines ou un mois était prévu entre les deux rencontres, de façon à laisser le temps aux élèves de bien se familiariser avec le guide et de faire un retour réflexif sur leur travail adéquat. De plus, nous avons relancé les élèves par voie téléphonique à trois reprises après la troisième semaine d'expérimentation. En bout de ligne, nous avons réussi à rencontrer un seul des quatre élèves de départ et nous n'avons reçu qu'un seul des trois guides envoyés par la poste. Il semble que les élèves étaient peu disponibles pour une seconde rencontre ou n'avaient pas encore rempli le

guide d'autorégulation. Lors d'une relance téléphonique à la fin du mois d'août 2010, un élève a affirmé nous avoir envoyé une copie électronique du document, mais nous n'avons jamais reçu ce courriel. De plus, une des quatre personnes rencontrées affirme nous l'avoir fait parvenir par la poste au secrétariat de la formation à distance, mais nous n'avons pas pu retracer le document.

En plus de ces sept élèves, nous avons demandé aux deux enseignantes de FOAD du centre LeMoyne d'Iberville de prendre connaissance du guide d'autorégulation ainsi que du guide à l'intention de l'enseignant de FOAD afin de valider ces deux documents. Nous avons distribué ceux-ci aux enseignantes tout juste avant de procéder à l'échantillonnage. Les deux enseignantes nous ont respectivement remis le guide à l'intention de l'enseignant de FOAD les 17 et 22 juin 2010.

3.2 Caractéristiques des répondant(e)s

Parmi les quatre élèves rencontrés, deux étaient des femmes, l'une âgée de 34 ans et l'autre de 50 ans. La première en était à son troisième cours en FOAD et la seconde à son premier. Les deux femmes avaient des enfants à la maison et disaient vouloir terminer leur cinquième année du secondaire. La plus jeune des deux désirait réorienter sa carrière, tandis que la seconde désirait terminer pour avoir en main son diplôme. Enfin, les deux se disaient assez motivées à compléter leur parcours scolaire en FOAD. En bout de ligne, nous n'avons pas réussi à organiser de seconde rencontre avec ces deux élèves et elles ne nous ont pas retourné leur guide d'autorégulation. La plus jeune des deux nous a affirmé avoir retourné son guide avec ses commentaires par la poste, mais nous n'avons pas pu retracer le document.

Les deux hommes rencontrés étaient âgés de 18 et 21 ans et en étaient à leur premier cours en FOAD. Le plus jeune des deux était dans la réserve de l'armée canadienne et devait obtenir les préalables pour son inscription dans un programme

d'infirmier militaire. Le second désirait obtenir les préalables nécessaires à son inscription à un diplôme d'études professionnelles (DEP) d'électricien de construction. Dernière caractéristique, ces deux élèves étaient au départ peu motivés par leurs études en FOAD, mais désireux à poursuivre celles-ci. À la fin de la consultation, nous avons réussi à rencontrer le plus jeune des deux une seconde fois et avons pu recueillir ses commentaires et impressions sur le guide. Quant à l'autre élève, il affirme nous avoir envoyé sa copie du guide d'autorégulation remplie en format électronique, mais nous n'avons jamais reçu son courriel.

Enfin, l'autre document qui nous a été retourné provient d'une élève âgée de 17 ans que nous n'avons pas rencontrée. Au printemps 2010, elle était inscrite dans un sigle de français de la quatrième année du secondaire.

3.3 Caractéristiques des enseignantes

Les deux enseignantes que nous avons consultées sont à l'emploi de la commission scolaire Marie-Victorin. La première enseigne le français, l'histoire et le choix de carrière en FOAD depuis deux années et est enseignante depuis 18 années. La seconde possède trois années d'expérience en enseignement des mathématiques et des sciences en FOAD. Cette dernière enseigne depuis 17 années.

4. OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES : QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU GUIDE D'AUTORÉGULATION

Pour les besoins de l'essai, nous avons créé un questionnaire de validation du guide d'autorégulation à l'intention des enseignants (Annexe C). Cet outil utilise les critères de validité, d'utilité, d'efficacité, de pérennité et de faisabilité de l'utilisation. Nous avons choisi ces critères en fonction de nos objectifs de départ, soit d'élaborer un guide d'autorégulation soutenant la persévérance. Ainsi, le critère de validité

mesure le respect de notre cadre théorique, le critère d'utilité mesure sa pertinence, le critère d'efficacité mesure sa facilité d'utilisation et l'atteinte des objectifs, le critère de pérennité mesure sa durabilité, tandis que le critère de faisabilité de l'utilisation mesure la cohérence des conditions de mise en place. Pour l'évaluation de ces critères, nous avons utilisé une échelle de Likert de 1 à 5 (1 : correspondant très bien à l'objectif visé ; 5 : ne correspondant pas du tout à l'objectif visé). De plus, nous avons prévu un espace où l'enseignant peut émettre des commentaires supplémentaires sur chacun des critères.

Tout d'abord, nous avons divisé le critère de validité en deux sous-critères. Le premier sous-critère demande à l'enseignant d'évaluer l'atteinte des objectifs de départ de l'outil, soit le soutien de la motivation des élèves inscrits en FOAD. Le deuxième sous-critère demande quant à lui d'évaluer si l'outil est adapté à la clientèle visée. Le critère d'utilité s'énonce quant à lui par une évaluation de l'utilité de l'outil dans le contexte visé (la FOAD), tandis que les critères d'efficacité et de pérennité ont été présentés sous forme de questions à développement afin d'obtenir un maximum d'information de la part des enseignants. Pour le critère d'efficacité, nous avons demandé aux enseignants de relever les principales qualités et les principaux défauts du guide. De plus, nous avons demandé aux enseignants de suggérer des améliorations à apporter dans un document à venir. Le critère de pérennité demande quant à lui à l'enseignant si le guide devrait être réajusté à chaque année et s'il doit l'être, quels seraient ces ajustements. Enfin, le critère de faisabilité demande à l'enseignant d'évaluer si les conditions de mise en place proposées (voir annexe B) sont adéquates.

5. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES ET D'ANALYSE DE CONTENU

Pour la consultation sur l'utilisation de notre guide d'autorégulation, nous avons effectué une recherche qualitative phénoménologique. Selon Fortin *et al.* (2006), « la recherche phénoménologique considère les expériences humaines telles qu'elles sont décrites par les participants. L'accent est mis sur le processus interactif par lequel les individus donnent une signification à une situation sociale déterminée » (p. 234). En ce qui nous concerne, la situation sociale déterminée était l'utilisation du guide d'autorégulation.

Pour recueillir les commentaires des élèves, la méthode de collecte de données que nous avons choisie est l'entrevue semi-dirigée en nous servant du guide d'autorégulation destiné aux élèves et du questionnaire d'appréciation de la version destinée aux enseignants. Nous avons privilégié cette méthode car elle laisse au chercheur plus de souplesse lors de l'entrevue et « fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité » (Fortin *et al.*, 2006, p. 305). Ainsi, lors des entrevues, nous avons surtout utilisé des questions ouvertes en lien avec les critères d'évaluation du guide que nous avons identifiés, soit la validité, l'utilité, l'efficacité, la pérennité et la faisabilité de l'utilisation du guide. Par exemple, nous avons demandé aux élèves si le guide était facile à utiliser et s'ils croyaient qu'il pourrait leur être utile. De plus, cette méthode de collecte de donnée nous a permis de nous réajuster selon les réponses données par les répondants. Aussi, pour maximiser les chances d'obtenir des réponses, nous avons utilisé un court questionnaire à la fin du guide d'autorégulation où nous avons demandé à l'élève d'identifier pour quel(s) usage(s) le guide leur serait le plus utile. Pour guider l'élève, nous avons proposé les cinq choix suivants :

A. Évaluer son propre travail ;

- B. Tirer des leçons afin de ne pas répéter les mêmes erreurs ;
- C. Devenir plus efficace ;
- D. Gérer ses apprentissages ;
- E. Garder son niveau de motivation élevé.

Ce court questionnaire nous a surtout été utile pour obtenir l'opinion de notre répondante qui nous a retourné le questionnaire par la poste.

Ensuite, pour recueillir les commentaires des enseignants, nous avons privilégié, comme méthode de cueillette de données, le questionnaire (Fortin *et al.*, 2006), dont nous avons décrit l'élaboration un peu plus tôt. Compte tenu du fait que nous désirions obtenir l'avis d'experts, nous avons jugé qu'il s'agissait de la méthode de collecte de données qui serait la plus efficace puisqu'elle laisserait le temps à nos experts de bien approfondir leur réflexion sur l'utilisation de notre guide. Nous avons donc opté pour un mélange de questions ouvertes, fermées et semi-structurées, selon le type d'information recherchée.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons suivi la méthodologie d'analyse dans l'étude phénoménologique telle que décrite par Fortin *et al.* (2006). Selon ces auteurs, ces techniques d'analyse incluent les opérations suivantes :

- A. Lire attentivement toutes les descriptions pour comprendre le sentiment qui y est exprimé ;
- B. Isoler les phrases qui sont directement liées au phénomène ;
- C. Dégager la signification de chaque énoncé important ;
- D. Rechercher les thèmes ;
- E. Donner une description exhaustive qui rende compte de l'essence du phénomène.

Cette méthode d'analyse des données s'apparente à l'analyse thématique, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2008). Selon ces auteurs, « l'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (p. 162). Par contre, pour notre analyse, nous nous en sommes tenu aux thèmes que nous avons de prime abord identifiés, soit la validité, l'utilité, l'efficacité, la pérennité et la faisabilité de l'utilisation.

6. DÉONTOLOGIE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Afin de nous conformer aux règles de déontologie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, nous avons élaboré un formulaire de consentement (annexe D) à partir du *Guide de rédaction du formulaire de consentement* (Université de Sherbrooke, 2008). Nous avons remis ce formulaire aux élèves avant de leur expliquer le projet de recherche. De plus, nous avons fait valider le formulaire par notre directrice de recherche, madame Godelieve Debeurme.

QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA CONSULTATION

Dans le présent chapitre seront présentés les résultats ainsi que l'analyse des données de l'expérimentation. Vu le faible nombre de répondants, notre expérimentation a pris la forme d'une consultation. Dans ce contexte, nous avons procédé à une analyse globale des documents reçus et des commentaires recueillis lors des entrevues avec les élèves. Nous avons divisé notre analyse en cinq critères, soit les mêmes qui sont présents dans le guide à l'intention de l'enseignant : la validité, l'utilité, l'efficacité, la pérennité et la faisabilité du guide.

1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section de l'essai présente au lecteur les résultats de la consultation, ainsi que l'analyse que nous en avons tirée. Les commentaires des participants ainsi que les réponses qu'ils ont fournies par écrit seront ici exposés.

1.1 Commentaires des enseignantes

Les enseignantes interrogées ont rempli l'annexe *Appréciation du guide d'autorégulation* (Annexe C), à la fin du guide à l'intention de l'enseignant. Cette section résume le contenu de leurs réponses selon les critères énumérés plus haut.

1.1.1 Validité du guide

Les deux enseignantes considèrent que l'outil atteint plutôt bien les objectifs de départ que nous nous sommes fixés. Notons que pour le critère de validité de l'outil, une seule des deux enseignantes a rempli la section commentaires. L'enseignante ayant rempli cette section note que les stratégies d'apprentissage, les

conseils de gestion et l'horaire de travail répondent parfaitement aux critères de maintien de la motivation et de structuration du travail tels que nous les avons exposés dans notre cadre théorique (Viau, 2009). Ensuite, les deux enseignantes croient que le guide est bien adapté à la clientèle visée, une des deux enseignantes précisant même que le guide est conçu pour s'adapter à une clientèle aussi variée que celle que l'on peut retrouver en FOAD.

Du point de vue de la validité du guide, nous considérons avoir couvert les points importants concernant l'autorégulation et la motivation. Les commentaires des enseignantes nous font conclure que nous avons bien respecté le cadre théorique que nous nous étions fixé, tout en tenant compte des caractéristiques de la clientèle à laquelle notre guide d'autorégulation s'adresse. Comme ce constat se base sur peu de données, nous sommes conscient qu'il présente certaines limites.

1.1.2 Utilité du guide

Les deux enseignantes ont trouvé le guide utile dans un contexte de FOAD, l'une d'entre elles précisant qu'en raison de la faible fréquence des contacts entre l'élève et l'enseignant en FOAD, la décomposition du travail en trois phases semble très utile afin que l'élève se prenne en main. L'autre enseignante a également jugé le guide assez utile en émettant le commentaire qu'il est utile pour certains élèves, mais pas nécessairement pour tous.

Après analyse de ce commentaire énigmatique, nous avons tiré la conclusion que cette enseignante juge peut-être que certains élèves n'ont peut-être pas une motivation intrinsèque assez élevée pour s'investir au départ dans l'utilisation d'un tel guide d'autorégulation ou qu'au contraire, certains élèves auraient un niveau de motivation si élevé qu'ils ne bénéficieraient pas de l'utilisation de notre guide. Ces hypothèses renforcent notre conviction que l'élève doit au départ recevoir une

formation sur l'utilisation du guide s'il veut retirer tous les avantages de son utilisation, car même un élève motivé peut apprendre à optimiser ses méthodes de travail. Viau (2009) a également fait ce constat, précisant que « la majorité des élèves ont de la difficulté à choisir et à utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation efficaces » (p. 162). Sinon, le commentaire de la première enseignante nous laisse croire que les phases de l'autorégulation sont bien présentées dans le guide et qu'elles peuvent être utiles si l'on considère qu'elles identifient les balises de la démarche d'apprentissage de l'élève.

1.1.3 Efficacité du guide

Les principales qualités du guide qu'une des deux enseignantes a identifiées sont sa facilité d'utilisation, son adaptabilité à la clientèle, la diversification des stratégies d'apprentissage proposées et la pertinence des conseils liés à la gestion du travail. L'autre enseignante a pour sa part relevé que le guide permet à l'élève d'identifier ses lacunes et ses forces, processus qui peut engendrer réflexion et discussion sur les moyens que l'élève peut prendre afin d'améliorer ses stratégies.

Pour ce qui est des défauts du guide, les deux enseignantes ont noté que le suivi enseignant-élève peut s'avérer difficile à faire compte tenu du fait que l'enseignant doit souvent gérer quelque 400 élèves. Liée à cet aspect de la FOAD, la formation pour l'utilisation du guide peut s'avérer difficile à organiser.

Concernant les améliorations à apporter au guide, aucune des deux enseignantes n'a proposé de modification.

Ces commentaires sur l'efficacité du guide divisent les conclusions que nous pouvons en tirer. D'une part, les enseignantes confirment que nous avons atteint un de nos buts principaux, soit de rendre le guide efficace et facile à utiliser. Comme

nous l'avons exposé dans notre cadre théorique, le choix de stratégies d'autorégulation doit être fait dans la perspective qu'elles seront faciles à utiliser, sinon, l'élève les laissera tomber s'il juge qu'elles sont trop compliquées (Winne et Hadwin, 2008) et ce, même si elles s'avèrent efficaces. D'autre part, les enseignantes ont décrit une situation qui peut paraître démesurée par rapport à la mise en place du guide, soit la gestion d'un trop grand nombre d'inscriptions et à la capacité d'en assurer un suivi efficace. À ce sujet, il pourrait être utile de réviser les conditions de mise en place du guide.

1.1.4 Pérennité du guide

Les deux enseignantes considèrent que le guide n'aura pas à être réajusté chaque année, les phases et questions posées à l'élève étant assez générales. Donc, les commentaires des enseignantes confirment que nous avons su élaborer un guide intemporel, du moins pour l'instant. Bien entendu, lors de futurs travaux, il faudrait à nouveau mettre ce critère à l'épreuve.

1.1.5 Faisabilité de son utilisation

Les deux enseignantes ont émis certaines réserves quant à la faisabilité de l'utilisation du guide. L'une d'entre elles propose d'expérimenter le guide avec un groupe cible et non sur l'ensemble de la clientèle de la FOAD. Ainsi, selon elle, la formation sur l'utilisation du guide et le suivi enseignant-élève seraient plus adéquats. L'autre enseignante a pour sa part émis le commentaire qu'il est parfois difficile de rejoindre les élèves et donc que la mise en place du guide pourrait s'avérer difficile à faire.

Les commentaires émis pour ce critère rejoignent en partie ceux émis pour le critère d'efficacité. Notre analyse de ces données nous amène à conclure que notre

guide semble a priori efficace, mais difficile à mettre en place. Le commentaire d'une des enseignantes concernant une des conditions de mise en place, soit l'identification d'un groupe cible, pourrait s'avérer une piste de solution intéressante. Par contre, nous croyons qu'ignorer certaines catégories d'élèves pourrait être un pari risqué. À ce sujet, Deschênes *et al.* (2004) font le constat suivant :

Les étudiants ne semblent pas reconnaître certains de leurs besoins de support comme étant de réels besoins ou comme étant de la responsabilité du tuteur. Ceux-ci touchent particulièrement les plans affectif et motivationnel. Ils s'attribuent alors le « blâme » de la difficulté et l'entière responsabilité de sa résolution, souvent en la minimisant. Les étudiants semblent avoir une grille d'identification de besoins qui est à la mesure de ce que l'établissement leur propose et non pas à la mesure des besoins tels qu'ils les vivent. En effet, des situations de difficulté qui auraient dû être identifiées comme des besoins, n'étaient pas considérés de l'ordre d'un possible support. (p. 257)

Sinon, il semble clair qu'il faut rendre l'utilisation du guide le plus simple et le plus accessible possible, mais surtout, répondre aux besoins des élèves.

1.2 Commentaires des élèves

Les commentaires des élèves ont été recueillis à partir des réponses fournies dans le guide d'autorégulation qui leur a été remis. Dans le cas des élèves rencontrés en entrevue, nous résumons dans cette section les commentaires qu'ils ont faits par rapport au guide.

1.2.1 Validité du guide

Tous les élèves rencontrés nous ont confirmé que les consignes étaient assez claires et qu'ils n'avaient pas besoin d'explications supplémentaires pour utiliser le guide. Pour commencer, l'élève de sexe masculin consulté nous a avoué n'être aucunement motivé à suivre son cours, tandis que l'élève de sexe féminin se disait

assez motivée. Ensuite, les élèves ont assez facilement été en mesure de se fixer des objectifs à long terme. Par contre, la notion d'objectif à court terme ne semble avoir été bien comprise que par un de nos deux répondants. En effet, tandis que l'élève de sexe féminin s'est fixée l'objectif à court terme de mieux appliquer les règles de grammaire et de conjugaison, l'élève de sexe masculin a simplement dit qu'il devait continuer sur sa lancée et d'aller terminer ses autres cours. Pour éviter de retrouver de telles réponses, il faudrait peut-être ici demander à l'élève d'être le plus précis possible, peut-être en lui donnant des exemples d'objectifs à court terme (apprendre à isoler un variable, appliquer mes stratégies de lecture, améliorer ma résolution de problème, etc.). À ce sujet, la recherche (Zimmerman, 2008) a démontré l'importance de se fixer des objectifs spécifiques à court terme. Il faut dire que bien souvent, les tables des matières des livres de la SOFAD ne sont pas très explicites et nous avons remarqué, lors d'entrevues avec des élèves, qu'il pouvait être difficile de se fixer des objectifs d'apprentissage à partir de cette seule table des matières. Même constat pour les actions à prendre pour atteindre les objectifs, notre répondante a su être assez précise tandis que notre répondant a été assez vague en disant qu'il devait « s'armer de patience », ajoutant qu'il se décourageait facilement en français. Néanmoins, cette réponse n'était pas dénuée de sens : être conscient de ses capacités et difficultés pourrait être un premier pas vers l'autorégulation. De plus, l'identification de ces éléments aide l'élève à assumer la responsabilité de ses résultats scolaires, aspect important de la persévérance (Zimmerman, 2008, p. 262).

Ensuite, les deux élèves sont parvenus à identifier leurs stratégies de gestion et d'apprentissage, d'une part en identifiant les endroits où ils étudieraient et en précisant comment ils allaient éviter les situations nuisibles, d'autre part en sélectionnant quelques stratégies d'apprentissage. Dans les deux cas, l'utilisation de la lecture stratégique semblait la stratégie la plus facile à utiliser. Par contre, aucun des deux élèves n'a rempli la page de l'horaire de travail hebdomadaire. Est-ce parce qu'ils ont jugé que ce n'était pas important pour eux?

Pour la phase de performance et monitoring, les deux élèves ont réussi à élaborer une stratégie de « si-alors-sinon ». Dans le cas de l'élève que nous avons rencontré, il semblerait selon lui que l'utilisation de cette stratégie lui ait été utile.

Enfin, la dernière phase de l'autorégulation, soit la phase d'autoévaluation, nous a permis de constater comment les deux élèves consultés ont évalué leur travail. Tout d'abord, les deux élèves ont considéré avoir atteint leur objectif de départ. Par contre, ils n'ont pas vraiment été en mesure d'identifier un nouvel apprentissage qu'ils ont pu faire. Notre élève de sexe masculin a par contre indiqué qu'il pourrait réinvestir ce qu'il a appris dans un autre cours. Du point de vue de l'effort fourni, les deux élèves ont jugé avoir fourni assez d'effort pour atteindre leurs objectifs, toutefois, ni l'une, ni l'autre n'a considéré avoir respecté son plan de travail, notre élève de sexe masculin allant même jusqu'à dire qu'il n'était pas très satisfait du travail qu'il a accompli (cote 4 sur l'échelle de Likert, la cote 5 désignant que l'élève n'est pas du tout satisfait du travail accompli). À l'opposé, notre élève de sexe féminin a jugé assez satisfaisant le travail accompli (cote 2 sur la même échelle). Cette dernière a également émis des commentaires forts intéressants en ce qui concerne les points à améliorer et les stratégies à utiliser lors d'un prochain cours. En effet, celle-ci dit vouloir améliorer le fait qu'elle n'accorde pas beaucoup de temps à ses devoirs, étant plus motivée par l'accomplissement de tâches plus concrètes. Ce commentaire reflète bien à notre avis la nécessité de renouveler la FOAD à l'éducation des adultes. Comme nous l'avons exposé dans notre problématique, le matériel vendu aux élèves est dans bien des cas désuet et démotivant. Enfin, le dernier commentaire de cette élève est également intéressant à notre avis. Elle relève que lors d'un prochain cours, elle devrait se motiver davantage et s'obliger à se réserver des moments précis pour travailler sur son cours. Ce dernier commentaire fait état d'une réelle autorégulation et rejoint la définition de Corno (2008) que nous avons présentée dans notre cadre théorique. L'élève semble, en remplissant le guide,

avoir entamé une véritable démarche à l'intérieur de laquelle elle s'est questionnée sur ses façons de faire et sur les stratégies qu'elle pourrait développer pour mieux réussir, ou à tout le moins devenir plus efficace. Il semble donc qu'en ce sens, la structure de notre guide soit bel et bien valide.

1.2.2 Utilité du guide

Lors de l'entrevue finale, l'élève interrogé nous a affirmé de prime abord qu'à son avis, le guide ne lui avait pas semblé utile. En questionnant l'élève un peu plus, il a toutefois avoué que le guide lui avait donné des idées sur les stratégies d'apprentissage qu'il pouvait utiliser. À ce sujet, Winne et Hadwin (2008) affirment que l'autorégulation émerge lorsque les élèves jugent qu'il doit exister de meilleurs moyens que ceux qu'ils utilisent pour atteindre leurs objectifs (p. 298). Néanmoins, il n'est pas clair à partir de cette consultation si l'autorégulation a un réel impact sur la motivation. En effet, la perception des élèves semble, si l'on s'attarde seulement à leurs réponses, davantage aller dans le sens que la motivation permet l'autorégulation. Néanmoins, nous croyons que l'autorégulation faite par les élèves interrogés leur a permis de prendre conscience que la motivation, même s'il semble aller de soi qu'elle est au cœur de leur réussite, n'est pas seulement intrinsèque, mais également extrinsèque. Il est en effet important que l'apprenant devienne proactif par rapport à ses apprentissages afin qu'il devienne plus impliqué dans l'atteinte de ses objectifs et donc plus persistant (Zimmerman, 2008, p. 280). Winne et Hadwin (2008) ont également noté qu'effectuer des changements dans ses conditions d'étude, dans ses façons de faire ou dans ses attentes sont des indicateurs de motivation (p. 305). Ces derniers commentaires émis par l'élève interrogé par rapport à son autoévaluation nous laissent croire que notre guide a son utilité en FOAD, d'autant plus que l'élève mentionne que sa motivation occupe une grande place dans la réussite de ses études.

1.2.3 Efficacité du guide

Si on se réfère au critère précédent, les élèves n'ont pas pu affirmer hors de tout doute que le guide a été efficace pour eux dans l'augmentation de leur motivation. Ce constat peut être expliqué par le fait que la consultation a été faite sur une assez courte période. Il semble toutefois que le fait de participer à une étude ait influencé les élèves à s'impliquer davantage dans leurs études, introduisant alors une autre source de biais à la recherche. Notre avis est que les élèves ont bel et bien entamé une démarche d'autorégulation. Il serait par contre nécessaire de procéder à une véritable mise à l'essai pour vérifier si nous avons atteint notre objectif de départ, soit d'amener l'élève à s'autoréguler dans le but de soutenir sa persévérance. Rappelons que l'autorégulation consiste à assurer un certain contrôle sur ses actions afin d'améliorer la connaissance du domaine tout au long du processus (Corno, 2008), aspects de l'autorégulation que nous n'avons pas pu mesurer explicitement.

1.2.4 Pérennité du guide

Les élèves interrogés n'ont pas émis de commentaires par rapport à la pérennité du guide. À notre avis, il répond bien aux besoins des élèves de FOAD et n'aura pas nécessairement besoin qu'on le révise chaque année une fois que des modifications auront été apportées à partir de la présente étude. Toutefois, il serait important de procéder à une véritable mise à l'essai si l'on veut le rendre plus utile et efficace.

1.2.5 Faisabilité de l'utilisation du guide

Les élèves interrogés nous ont dit que les phases de planification et de performance et monitoring prennent entre dix à quinze minutes à remplir, tandis qu'ils ont pris environ cinq minutes à remplir la phase d'autoévaluation. À notre avis,

c'est bien peu de temps à consacrer par rapport à la durée de chacun des cours. Par contre, les conditions de mise en place sont peut-être à optimiser. À ce sujet, il n'est pas certain que tous les élèves seraient prêts à s'investir dans le processus d'autorégulation. Notre courte expérience en FOAD nous laisse croire que ceux qui sont en fin de parcours sont souvent pressés de terminer, tandis que d'autres voient l'autorégulation comme plus ou moins utile ou ne connaissent tout simplement pas le concept d'autorégulation. Sinon, la consultation a démontré que le guide est relativement facile à utiliser. De plus, il semble que le temps qu'il nécessite à remplir est assez court.

2. RECOMMANDATIONS ET SYNTHÈSE

À la suite de l'analyse des résultats, il semblerait que nous ayons rencontré plusieurs de nos objectifs, soit concevoir un guide d'autorégulation simple, efficace, valide et utile. Malheureusement, le nombre restreint de répondants et la courte durée de la consultation ne nous permettent pas d'affirmer que le guide a permis aux participants de s'autoréguler. De plus, il n'est pas évident de statuer si ce type d'autorégulation soutient réellement la motivation des élèves. Notre compréhension de la situation est que le guide ne peut pas tout faire à lui seul. Il faut en effet que l'enseignant s'implique également dans le processus d'autorégulation. L'intervention de l'enseignant doit toutefois se faire dans le but d'encourager l'autonomie de l'élève en utilisant un système de rétroaction non-destructive orientée vers la maîtrise de l'autorégulation (Corno, 2008). Lié à cet aspect, nous avons remarqué que notre implication dans le suivi de l'élève en cours d'expérimentation a pu avoir une influence sur la motivation des participants. Certaines études démontrent d'ailleurs l'importance du suivi du tuteur en FOAD (Maltais *et al.*, 2003 ; Pettigrew, Bilodeau, Chomienne, Deschênes, Gagné, Sasseville et Saucier, 2007). Ainsi, dans le cas de l'élève de sexe masculin interrogé, une simple relance téléphonique a semblé inciter cet élève à se remettre au travail et à compléter sa participation à l'expérimentation. Il

faut également dire que le fait qu'il s'était engagé à participer au projet ait pu introduire un biais en ce sens que l'expérimentation a pu constituer un facteur de motivation extrinsèque. Hormis cette possible source de biais, nous croyons que le simple fait de s'inscrire à un cours de FOAD est une forme d'engagement cognitif de la part de l'élève, concept considéré par Viau (2009) comme un des indicateurs de la motivation. Il s'engage alors à participer de façon active à son propre développement. Même si le contexte de l'expérimentation a pu constituer un biais sur l'influence du guide sur la motivation, nous croyons que le suivi et l'autorégulation doivent opérer en symbiose si l'on veut soutenir la motivation de l'élève.

Du point de vue du guide en tant que tel, nous croyons qu'il pourrait être bon de regrouper les questions portant sur l'établissement des objectifs à long (objectif de carrière, de vie ou de loisir) et à moyen terme (objectif principal lié à la complétion du cours) ou peut-être de rendre plus évidente la distinction entre les deux. En effet, lors des entrevues avec les élèves, il nous a semblé qu'il n'était pas évident pour l'élève de les différencier, un objectif à long terme étant assez relatif. Cette modification permettrait de rendre le guide encore plus simple et ne devrait pas avoir d'impact sur son efficacité.

De plus, nous avons procédé à quelques changements au niveau de la mise en page. La version modifiée du guide se retrouve à l'annexe E. Tout d'abord, nous avons ajouté une page couverture avec le titre approprié. Ensuite, nous avons corrigé certaines erreurs de syntaxe et encadré le titre de chacune des phases de l'autorégulation. Nous avons également harmonisé certains termes avec la théorie, notamment le nom des phases et l'utilisation de l'expression guide d'autorégulation au lieu d'outil d'autorégulation. À l'endroit où nous suggérons des stratégies d'apprentissage à l'élève, nous avons ajouté la consigne que l'élève peut cocher plusieurs réponses. De plus, nous avons ajouté des tirets pour rendre l'énumération

des conseils de gestion plus claire. Enfin, nous nous sommes assuré que la mise en page est cohérente.

En ce qui concerne le guide à l'intention de l'enseignant, nous avons également ajouté une page couverture et corrigé des éléments de syntaxe et ajouté dans le cadre théorique une définition de la métacognition (Annexe F). Nous avons également harmonisé l'utilisation des termes et expressions avec le cadre théorique de notre essai. De plus, nous avons ajouté des tirets pour tous les éléments d'énumération de ce cadre théorique.

Nous avons aussi modifié l'appréciation du guide d'autorégulation (Annexe G), d'une part en changeant son titre pour *Questionnaire de validation du guide d'autorégulation*, d'autre part en ajoutant une courte introduction incluant les consignes remises aux enseignants et aux élèves lors de la consultation.

Pour poursuivre notre analyse, nous nous questionnons sur les conditions d'implantation du guide. Une des pistes de solution que nous pourrions envisager serait de cibler une clientèle à risque de décrochage, par exemple les élèves qui n'ont pas de plan de formation bien précis (qui n'ont pas encore identifié d'objectifs de carrière ou d'études) ou bien les élèves qui sont de retour aux études après une longue période de décrochage. Le premier groupe que nous venons d'identifier, n'ayant pas d'objectif à long terme précis, a plus de chance d'être démotivé. En effet, comme nous l'avons exposé dans notre cadre théorique, un objectif motive l'élève à choisir des tâches qu'il considérera utiles dans l'atteinte de celui-ci (Zimmerman, 2008), donnant ainsi de la valeur à l'activité (Viau, 2009). Ainsi, en se concentrant sur un nombre restreint de candidats, l'enseignant aurait plus de chance d'assurer un suivi efficace. Au sujet du deuxième groupe de personnes, nous sommes porté à croire qu'ils pourraient constituer d'excellents candidats puisqu'ils risquent d'avoir oublié toutes les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qu'ils ont pu apprendre lors de leur précédente fréquentation scolaire. Si l'on se fie à notre recension des écrits,

l'enseignement de ces stratégies augmentera la motivation de l'élève (Viau, 2009). Toutefois, comme nous l'avons exposé dans la présentation des résultats, exclure volontairement une partie de la clientèle de FOAD peut s'avérer un pari risqué puisque nous ne disposons pas d'assez de données pour identifier les élèves qui bénéficieraient le plus de l'utilisation de stratégies d'autorégulation.

Enfin, comme d'autres recherches scientifiques, nous croyons que les enseignants de FOAD doivent jouer un rôle actif dans le processus d'autorégulation (Maltais *et al.*, 2003 ; Pettigrew *et al.*, 2007 ; Visser, 1998). Il faudrait peut-être se pencher sur des solutions qui pourraient faciliter le travail de ceux-ci. Par exemple, un système de courriel automatisé, même s'il peut paraître impersonnel, pourrait constituer un autre outil d'autorégulation. De plus, il pourrait être très intéressant de créer un site Internet ou une communauté d'apprentissage en ligne dédié à l'autorégulation et à la motivation en FOAD à l'éducation des adultes. D'autres études ont d'ailleurs étudié la conception et l'efficacité de ce type de ressource (Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, Hanca, Fournier et Castonguay, 2007; Sauvé, Debeurme, Wright, Racette et Pépin, 2009). Sur ce site ou cette communauté, nous pourrions rendre disponible en version électronique notre guide d'autorégulation et héberger un forum de discussion où les élèves pourraient échanger avec leur tuteur.

CONCLUSION

Ce projet de recherche nous a permis d'approfondir les notions de motivation et d'autorégulation dans un contexte de FOAD, mais également de réfléchir sur les façons de faire. Notre recension des écrits nous a permis de découvrir que « les stratégies d'autorégulation permettent à l'élève d'être responsable de son apprentissage » (Viau, 2009, p. 84) et qu'elles sont intimement liées aux concepts de motivation et de persévérance (Winne et Hadwin, 2008).

De plus, nous avons pu constater qu'au centre où nous enseignons, la FOAD est devenue, si l'on peut dire, automatisée depuis un certain nombre d'années. Un des facteurs de cet immobilisme réside peut-être dans le fait que la tâche d'enseignement en mathématique et en sciences est année après année offerte à des enseignants à statut précaire. Toutefois, ce n'est pas le cas en enseignement du français et des domaines de l'univers social, mais l'enseignante en place n'enseigne à ce niveau que depuis trois années. Selon nous, il serait à souhaiter que la FOAD soit repensée ou du moins bonifiée d'outils tels que le guide que nous venons de créer pour lutter contre le décrochage. Le rôle du tuteur pourrait également être réévalué. D'ailleurs, plusieurs auteurs se sont questionnés sur le sujet (Maltais *et al.*, 2003 ; Poellhuber et Chomienne, 2006 ; Sauvé *et al.*, 2009 ; Visser, 1998).

Par contre, le manque de fiabilité des données disponibles sur le décrochage en FOAD ne donne pas beaucoup d'arguments aux commissions scolaires pour se doter d'un véritable plan d'action pour y remédier. En effet, lors de communications par courriel avec monsieur Robert Saucier, la personne responsable de rédiger des rapports statistiques pour le compte de la SOFAD, notre interlocuteur s'est d'ailleurs plaint du manque de volonté de la part des instances ministérielles à ce sujet. Cependant, monsieur Saucier espère qu'avec l'implantation récente d'un nouveau système de gestion (Charlemagne), ces données deviennent plus fiables, ce qui

ajouterait un peu de poids au levier de la mise en place d'interventions destinées à contrer le décrochage.

Sur le plan professionnel, ce projet nous a également fait réfléchir sur le rôle que doit occuper l'enseignant dans la régulation du travail et de la motivation des élèves. Bien sûr, il doit être soutenu par sa direction, sa commission scolaire et même son ministère, mais il est également de sa responsabilité de se doter d'outils efficaces pour bien accomplir son travail. En effet, le MELS prescrit que l'enseignant doit « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales » (MELS, 2001, p. 86).

Sur le plan personnel, ce projet nous a permis de mieux comprendre tout le processus associé aux études supérieures universitaires. En effet, la réalisation de cet essai nous a fait mieux comprendre pourquoi il est important de bien structurer notre pensée et d'étayer une argumentation en se basant sur les travaux réalisés par d'autres chercheurs. Le processus de pensée est souvent très complexe, mais la critique et la bonification de cette pensée sont à nos yeux nécessaires à l'évolution de celle-ci qui, espérons-le, aidera la recherche à avancer.

En ce qui concerne les résultats de cette étude, nous croyons que l'élaboration même du guide constitue en soi une réussite. Toutefois, nous n'avons pas pu le valider autant que nous l'aurions souhaité, ayant rencontré divers obstacles lorsqu'est venu le temps de rejoindre des participants potentiels à l'étude ou lors de retours sur l'expérimentation avec les élèves qui avaient accepté de participer. Ainsi, le nombre restreint de répondants pourrait constituer une des limites de cette recherche. Néanmoins, le peu de rétroaction que nous avons reçu nous laisse quand même croire que nous sommes sur une bonne piste, à tout le moins en ce qui concerne

l'autorégulation. Il reste à prouver que le tout peut vraiment stimuler la motivation et rendre les élèves plus persévérants.

La prochaine étape de ce projet de recherche serait de procéder à une véritable mise à l'essai, de préférence étalée sur au moins une année scolaire, période au cours de laquelle les participants à l'étude auraient l'occasion d'approfondir leur processus d'autorégulation en utilisant le guide d'autorégulation à travers plusieurs cours. Il pourrait également être utile de former d'autres enseignants à l'utilisation du guide de manière à rejoindre plus de participants à l'étude. À partir de ces données, il serait possible de procéder à une analyse plus fine du guide et de son impact sur la motivation et la persévérance. En outre, l'étude subséquente pourrait quantifier les abandons et les réussites et il serait possible d'évaluer l'évolution de la motivation des participants à l'étude. De plus, il pourrait être intéressant de connaître la perception des élèves quant à l'évolution de leur motivation et les moyens qu'ils prennent spontanément pour la réguler.

Enfin, comme nous l'avons suggéré un peu plus tôt, il pourrait être utile de rendre le guide disponible en format électronique, peut-être que ce format plairait davantage à certains élèves. Si, en plus, le tout est intégré dans un site Internet ou une communauté d'apprentissage destiné à promouvoir la persévérance en FOAD, nous croyons que le guide pourrait devenir plus attrayant et interpellant pour les élèves. Nous comptons bien poursuivre toute la mise en application au cours des prochains mois.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adair, J.E. (2009). *Leadership and motivation: fifty-fifty rule and the eight key principles of motivating others*. Philadelphia: Kogan Page Limited.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cra.org/Activities/craw/dmp/awards/2007/Tolbert/self-efficacy.pdf>.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bolduc, B. (2002). *La formation à distance au Québec : portrait de la situation*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.sofad.qc.ca/pdf/la_fad_au_quebec.pdf.
- Bourdages, L. et Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Revue de l'éducation à distance*, 16 (2), 23-36. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/176/353>.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Revue de l'éducation à distance*, 1(1). Document téléaccessible à l'adresse : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf.
- Brindley, J.E. (1987). Attrition and completion in distance education: The student's perspective. Thèse de maîtrise inédite, University of British Columbia, Vancouver, Canada (Eric Digest).
- Carré, P. et Fenouillet, F. (dir.) (2008). *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques*. Paris : Dunod.
- Cobut, E. et Bomal, G. (2009). *Motiver, être motivé et réussir ensemble*. Liège, Belgique : Édiopro.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *Bilan du plan d'aide à la réussite (2000-2003) du Cégep@distance (Collège de Rosemont)*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/PlanReussite/Cegep@distance_B.pdf.

- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning : helping students to find a “will” from a “way”. In D. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 197-222). New York : Lawrence Elbraum Associates.
- Deschênes, A.J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Petigrew, F., Beauchesne-Rondeau *et al.* (2004). Le tutorat à distance : qu’en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas. *Distances et Savoirs, Énigmes de la relation pédagogique*, 2(3), 233-254. Document téléaccessible à l’adresse : <<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-233.htm>>.
- Dontigny, D. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves : programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Bibliothèque et archives nationales. Document téléaccessible à l’adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf>.
- Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 16(4), 9-15. Document téléaccessible à l’adresse : <[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16\(4\)/Dorais,%20Sophie.pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2016/16(4)/Dorais,%20Sophie.pdf)>.
- Eisenman, L.T. (2007). Self-determined interventions, building a foundation for school completion. *Remedial and special education*, 28(1), 2-8.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l’ordre secondaire. *Carriérologie*, 10(2), 305-330.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l’éducation*. Montréal : Guérin, éditeur ltée.
- Maltais, M. et Deschênes, A.-J. (2003). Une stratégie de motivation dans l’encadrement des étudiants à distance. *Actes du colloque de l’Association internationale de pédagogie universitaire de 2003*, 27-30.
- Marcotte, J. (2008). Quebec’s adult educational settings: Potential turning points for emerging adults? Identifying barriers to evidence-based interventions.

Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 77. Document téléaccessible à l'adresse :

<<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/marcotte.html>>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Bibliothèque et archives nationales du Québec. Document téléaccessible à l'adresse :

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/pdf/41-7018.pdf>>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Bibliothèque nationale du Québec. Document téléaccessible à l'adresse :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfdp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre001v2.pdf>.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations - Les compétences professionnelles*. Document téléaccessible à l'adresse :

<http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf>.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. In F. Guillemette et C. Royer (dir.). *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse :

<[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(2)/paille27(2).pdf)>.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (2003).

Pajares, F. (2008). Students' self-efficacy beliefs strongly influence their academic motivation, the self-regulated learning strategies they use in school, and the academic success they ultimately attain. In D. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 125-160). New York : Lawrence Elbraum Associates.

Pettigrew, F., Bilodeau, H., Chomienne, M., Deschênes, A.J., Gagné, P., Sasseville, B. et Saucier, R. (2007). *Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial*. Télé-Université. Document téléaccessible à l'adresse :

<<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-FrancoisPettigrew-1.pdf>>.

- Pintrich, P.R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 452-502). San Diego, Ca: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. et McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National center for research to improve post-secondary teaching and learning, Ann Arbor, MI. Document téléaccessible à l'adresse :
<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/3c/44.pdf>.
- Poellhuber, B. et Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. CÉGEP @distance. Document téléaccessible à l'adresse :
<<http://www.cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>>.
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? *DistanceS*, 10(3), 1-33.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Saucier, R. (2007). *Échecs et maths : profil des résultats scolaire en formation à distance 1995-2005*. Document téléaccessible à l'adresse :
<http://www.sofad.qc.ca/pdf/echecs_et_maths_2007.pdf>.
- Saucier, R. (2008). *Les inscriptions en formation à distance en 2006-2007*. SOFAD. Document téléaccessible à l'adresse :
<http://www.sofad.qc.ca/pdf/Inscriptions_fd_06-07.pdf>.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *Sami-Persévérance : L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Document téléaccessible à l'adresse :
<<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LSauve.pdf>>.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Racette, N. et Pépin, K. (2009). Validation d'un dispositif en ligne d'aide à la persévérance aux études postsecondaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education*. 6(2-3), 71-79. Document téléaccessible à l'adresse :
<<http://www.erudit.org/revue/ritpu/2009/v6/n2-3/1000014ar.pdf>>.

- Schunk, D. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 245-266). New York : Lawrence Elbraum Associates.
- Schunk, D. et Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications*. New York : Lawrence Elbraum Associates.
- Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique: l'autorégulation des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 140, 48-51. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/140/vp140_48-51.pdf>.
- Towles, D., Ellis, J.R. et Spencer, J. (1993). *Student persistence in a distance education program: the effect of faculty-initiated contact*. US Department of education, Lynchburg, VA. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/13/0a/e1.pdf>.
- US Department of Education (2002). *Findings from the conditions of education: non-traditional undergraduates*. National center for Education Statistics. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>>.
- Université de Sherbrooke (2008). *Guide de rédaction du formulaire de consentement*. Comité d'éthique de la recherche. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.usherbrooke.ca/recherche/fileadmin/sites/recherche/documents/ethique/Guide-consentement_30_octobre2008.pdf>.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Winne, H. et Hadwin, A.F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 297-314). New York: Lawrence Elbraum Associates.
- Visser, L. (1998). *The Development of Motivational Communication in Distance Education Support*. Vernouillet: Lya Visser. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.learndev.org/People/LyaVisser/DevMotCommInDE.pdf>>.

- Zajkowski, M. E. (1997). Price and persistence in distance education. *Open Learning*, 12(1), 12-23.
- Zimmerman, B.J. (2008). Goal setting : a key proactive source of academic self-regulation. In D. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 267-296). Lawrence Elbraum Associates: New York.

**ANNEXE A – GUIDE D’AUTORÉGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA
MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION OUVERTE ET À
DISTANCE (FOAD) – VERSION DE LA CONSULTATION**

INTRODUCTION

Comme tu pourras le constater, la formation à distance est très différente de la formation en présence en classe. Désormais, l'enseignant n'est plus là pour te donner des explications et t'encourager à continuer. Savais-tu qu'entre 30% et 68% (Zajkowski, 1997; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006) des élèves inscrits en formation à distance abandonnent avant d'avoir terminé leurs études?

Bref, dans le but de prévenir des abandons et d'aider les élèves inscrits comme toi à un cours à distance à demeurer motivés, nous avons créé ce guide d'autorégulation. Qu'est-ce que l'autorégulation? L'autorégulation regroupe l'ensemble des stratégies que tu peux utiliser pour planifier ton travail, en faire ton propre suivi et lorsque le travail est terminé, procéder à ton autoévaluation. Nous croyons qu'en étant capable de t'autoréguler, ton niveau de motivation face à tes études demeurera élevé.

Voici donc cet outil d'autorégulation. Nous avons essayé de le garder le plus simple possible en priorisant les questions à choix de réponse. Mais attention! Il ne s'agit pas seulement de noircir des cases! En effet, au cours de ton travail et à chaque fois que tu termineras un cahier, il serait bon que tu consultes à nouveau les réponses que tu as données et que tu réfléchisses sur ce que tu pourrais améliorer pour le prochain sigle. Sur ce, bonne étude!

OUTIL D'AIDE À L'AUTORÉGULATION

Phase de planification

Quel est ton niveau de motivation pour ce cours?

- ☐ Aucunement motivé
- ☐ Très peu motivé
- ☐ Assez motivé
- ☐ Très motivé

OBJECTIFS

Quel est ton objectif à long terme lié à ce cours (perspective de carrière, de niveau de vie, de loisir, etc.)



Important! Tout au long de ton parcours en formation à distance, garde toujours cet objectif en tête!

Quel est ton objectif principal lié à la complétion de ce cours?

- ☐ Terminer mon diplôme d'études secondaires (DES) pour m'inscrire dans un programme au CEGEP
- ☐ Terminer mon DES pour aller sur le marché du travail
- ☐ Obtenir les préalables nécessaires à mon acceptation dans un programme de diplôme d'études professionnelles (DEP)
- ☐ Acquérir davantage de compétences en lien avec cette matière (ex. : mieux écrire, améliorer ma méthodologie, devenir meilleur(e) en résolution de problèmes, etc.)

Quel résultat t'attends-tu à obtenir à l'examen?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Plus de 90% | <input type="checkbox"/> Entre 60 et 70% |
| <input type="checkbox"/> Entre 80 et 90% | <input type="checkbox"/> Moins que 60% |
| <input type="checkbox"/> Entre 70 et 80% | |

À la lecture de la table des matières, donne-toi un objectif d'APPRENTISSAGE (ex. : à la fin de ce cours, je devrais être capable de...).

Que dois-tu faire pour acquérir les compétences liées à ce cours?

Que connais-tu déjà sur le sujet?

Qu'attend-on de toi?

GESTION

Combien d'heures par semaine prévois-tu consacrer à ce cours de formation à distance?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 20 heures ou + | <input type="checkbox"/> Entre 5 et 10 heures |
| <input type="checkbox"/> Entre 15 et 20 heures | <input type="checkbox"/> Moins de 5 heures |
| <input type="checkbox"/> Entre 10 et 15 heures | |

Où étudieras-tu (tu peux cocher plus d'une réponse)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dans ma chambre | <input type="checkbox"/> À l'école |
| <input type="checkbox"/> Dans ma cuisine | <input type="checkbox"/> À la bibliothèque municipale |
| <input type="checkbox"/> Dans mon salon | <input type="checkbox"/> Dans un café |
| <input type="checkbox"/> Devant la télévision | <input type="checkbox"/> Autre, précise : _____ |

Nomme des facteurs qui pourraient nuire à ton étude.

Comment peux-tu éviter ces situations?

Qui peut t'aider?

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Mon/ma conjoint(e) | <input type="checkbox"/> Ma famille | <input type="checkbox"/> Mon employeur |
| <input type="checkbox"/> Mes parents | <input type="checkbox"/> Mes ami(e)s | <input type="checkbox"/> Mes collègues de travail |

Qui peut te nuire?

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Mon/ma conjoint(e) | <input type="checkbox"/> Ma famille | <input type="checkbox"/> Mon employeur |
| <input type="checkbox"/> Mes parents | <input type="checkbox"/> Mes ami(e)s | <input type="checkbox"/> Mes collègues de travail |

STRATÉGIES

Quelles stratégies d'apprentissage utiliseras-tu?

- ☐ Recopier la théorie dans un cahier de notes ou dans un fichier d'ordinateur
- ☐ Utiliser la lecture stratégique
 - ☐ Souligner l'information importante,
 - ☐ Résumer les paragraphes par des mots-clés,
 - ☐ Résumer le texte à l'aide d'une carte conceptuelle
 - ☐ Autres : _____
- ☐ Expliquer le concept à quelqu'un d'autre
- ☐ Travailler en équipe
- ☐ Appeler mon tuteur pour lui demander des explications
- ☐ Faire des recherches sur internet
- ☐ Demander de l'aide à quelqu'un de mon entourage
- ☐ Expliquer les notions du cours à quelqu'un d'autre
- ☐ Autres stratégies: _____

Sur une échelle de 1 à 5, Dans quelle mesure ce cours te sera-t-il utile?

Très utile

Pas du tout utile

1

2

3

4

5

En quoi?



VOICI QUELQUES CONSEILS POUR T'AIDER À GÉRER TON TRAVAIL

Choisis le bon moment pour étudier (où tu es le plus efficace intellectuellement);

Étudie dans un lieu calme;

Élimine les distractions visuelles et sonores;

Si tu travailles en équipe, associe-toi à des élèves qui ont envie de travailler et de collaborer;

Organise ton travail de façon à alterner entre des tâches difficiles (lire la théorie, résoudre des problèmes, etc.) et d'autres plus faciles (retranscrire des notes, faire des exercices, etc.);

Récompense-toi lorsque tu réussis ou complètes une tâche;

Dans les moments de découragement, rappelle-toi quels sont tes objectifs à long terme (exercer le métier de tes rêves, avoir le temps et l'argent pour pratiquer tes activités favorites, etc.)

Prévois le temps nécessaire à la réalisation de tes travaux. S'il le faut, divise ton travail en plusieurs courtes périodes (2 à 3 heures maximum). La page suivante te donne un exemple de tableau qui pourrait t'inspirer pour établir ton horaire de travail :

Horaire de travail de _____

Semaine du : _____

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
9h à 12h							
13h à 16							
19 h à 22h							

Phase de performance et monitoring



Au cours de cette phase, réfère-toi régulièrement au plan de travail que tu as établi. Porte une attention particulière aux stratégies que tu dois utiliser et à ce que tu dois faire si ton niveau de motivation diminue. Prévois donc des alternatives lors des moments de découragement.

Je te propose d'utiliser la stratégie du « si-alors-sinon ».

Par exemple, « si mon niveau de motivation baisse », « alors je peux penser à mon objectif à long terme ». Si ta première solution ne fonctionne pas, prévois une alternative de cette façon : « sinon, je peux effectuer une tâche plus facile ».

Élabore donc ta stratégie :

Si _____

Alors _____

Sinon _____

Phase d'autoévaluation

As-tu atteint les objectifs que tu t'étais fixés pour ce cours?

Tout à fait

Pas du tout

1 2 3 4 5

Nomme deux ou trois nouveaux apprentissages que tu as faits dans ce cours.

Crois-tu pouvoir réinvestir ce que tu as appris dans un autre cours?

Tout à fait

Pas du tout

1 2 3 4 5

Si tu avais à évaluer les efforts que tu as mis pour ce cours, quelle note te donnerais-tu?

A B C D E

As-tu respecté ton plan de travail?

Tout à fait

Pas du tout

1 2 3 4 5

Es-tu satisfait(e) du travail que tu as accompli?

Très satisfait

Pas du tout satisfait

1

2

3

4

5

Quels seraient les points que tu pourrais améliorer?

Quelles autres stratégies pourrais-tu utiliser lors de ton prochain cours?

Parmi les stratégies suivantes, lesquelles t'ont aidé à progresser durant ce cours?

- ☐ Recopier la théorie dans un cahier de notes
- ☐ Utiliser la lecture stratégique (souligner l'information importante, résumer les paragraphes par des mots-clés, etc.)
- ☐ Expliquer le concept à quelqu'un d'autre
- ☐ Travailler en équipe
- ☐ Appeler mon tuteur pour lui demander des explications
- ☐ Faire des recherches sur internet
- ☐ Demander de l'aide à quelqu'un de ton entourage
- ☐ Autres stratégies : _____

APPRÉCIATION PERSONNELLE DE L'OUTIL

Comme tu peux le voir, l'autorégulation n'est pas une mince affaire. Elle est toutefois très utile, surtout dans un contexte où tu dois apprendre par toi-même.

Selon toi, à quoi cet outil pourrait te servir le plus?

- ☐ Évaluer ton propre travail
- ☐ Tirer des leçons afin de ne pas répéter les mêmes erreurs
- ☐ Devenir plus efficace
- ☐ Mieux réussir
- ☐ Gérer tes apprentissages
- ☐ Garder ton niveau de motivation élevé

Évidemment, nous ne nous attendons pas à ce que tu sois en mesure d'utiliser toutes les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui existent, mais bien de sélectionner celles qui te conviennent le mieux. Bref, nous espérons que suivre ce guide ne t'a pas paru comme une corvée, mais bien comme un outil pour te permettre de mieux réussir.

**ANNEXE B - GUIDE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT POUR
L'ADMINISTRATION D'UN OUTIL D'AUTORÉGULATION DESTINÉ À
SOUTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION
OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) – VERSION DE LA CONSULTATION**

INTRODUCTION

La persévérance scolaire est un sujet d'actualité récurrent dans notre société. À l'éducation des adultes, ce concept prend une très grande importance, surtout compte tenu du fait que pour bien des élèves, leur présence dans nos centres constitue bien souvent leur dernière chance de se scolariser.

Durant l'année scolaire 2008-2009, nous avons occupé un poste de formateur à distance au centre LeMoyne d'Iberville à la Commission scolaire Marie-Victorin. Or, tout au long de l'année, nous avons pu constater que plusieurs élèves s'inscrivent en FOAD et prennent beaucoup de temps pour compléter leurs cours, et ce, quand ils ne les abandonnent tout simplement pas. Cette expérience nous a amené à réfléchir sur les outils mis à notre disposition pour soutenir la motivation et la persévérance de ces élèves. Un de nos constats est que cette clientèle, de plus en plus jeune, utilise très peu de stratégies d'autorégulation. Bref, cette réflexion nous a amené à considérer l'élaboration d'un outil d'aide à l'autorégulation et ce, dans le cadre d'un essai de maîtrise en enseignement au secondaire.

L'objectif du présent document est de guider l'enseignant dans une démarche d'aide à l'autorégulation de l'élève inscrit en FOAD. En premier lieu, une brève recension des écrits permettra au lecteur de mieux comprendre d'où nous est venue l'idée d'élaborer un tel outil d'autorégulation. Dans un second temps, nous exposerons la méthodologie que nous croyons être la bonne pour guider l'élève dans son utilisation du guide d'autorégulation. Enfin, nous donnerons quelques conseils quant aux différentes interventions que l'enseignant peut faire tout au long de la formation de l'élève inscrit en FOAD.

GUIDE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) POUR UN OUTIL D'AIDE À L'AUTORÉGULATION

Dans notre introduction, nous avons parlé de la difficulté des élèves inscrits en FOAD à compléter leur parcours de formation. Preuve à l'appui, des études nous montrent que le taux d'abandon chez les élèves inscrits en FOAD est très élevé. En effet, certains écrits rapportent que ce taux varie entre 30% et 68% (Zajkowski, 1997; cité par Pithers et Twyford, 2000, p. 94; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006). Pour sa part, la SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec) rapportait un taux d'abandon de 16% en 2004-2005 (Saucier, 2007), mais également un taux « non trouvé » de 39%. Ce taux représenterait la proportion des résultats non acheminés par les commissions scolaires au MELS. Nous pourrions donc être tenté de croire qu'une bonne partie de ces élèves se retrouveraient dans les taux d'abandons.

Après avoir enseigné en FOAD, nous avons réfléchi aux causes de ces abandons et plus particulièrement sur la façon de les prévenir. Selon plusieurs auteurs (Zimmerman, 2008; Viau, 2009; Bandura, 1977; Pintrich, 1991), le niveau de motivation d'un élève face à une tâche scolaire serait le principal facteur qui influencerait sa persévérance aux études. En étudiant plus particulièrement le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1995, 2009), nous réalisons que trois déterminants sont à la source de la motivation selon le contexte à l'intérieur duquel l'élève interagit :

- A. Sa perception de la valeur de l'activité;
- B. Sa perception de la compétence à réaliser la tâche;
- C. Sa perception de la contrôlabilité de l'activité.

En fait, ces déterminants influenceront son choix de s'engager cognitivement et de persévérer dans l'activité ou non, indicateurs qui eux-mêmes seront la source de sa performance.

À partir de ce modèle et en étudiant d'autres auteurs, notamment Zimmerman (2008) et Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1991), nous en sommes venu à la conclusion qu'en FOAD, où l'enseignant a très peu d'interaction avec l'élève, l'autorégulation s'avérerait le principal canal par lequel nous pourrions passer pour aider l'élève à maintenir un niveau de motivation élevé et ainsi prévenir son décrochage.

Description de l'outil

Donc, en nous basant sur les travaux de Zimmerman (2008) et Viau (2009), nous avons bâti un guide d'autorégulation pour soutenir la persévérance de l'élève inscrit en FOAD à l'éducation des adultes. Ce guide prend la forme d'un questionnaire que l'élève remplira avant, pendant et après son engagement dans un cours. Ce guide est structuré en tenant compte des trois phases de l'autorégulation, soit a) la phase de prévoyance, b) la phase de performance et de monitoring et c) la phase autoréflexive. L'idée derrière ce guide n'est pas d'alourdir la tâche de l'élève, mais bien de l'aider à structurer ses moments d'étude et ses stratégies d'apprentissage, à travers notamment la métacognition. C'est pourquoi il a été bâti le plus simplement possible, en utilisant le moins possible les questions à développement et en priorisant les questions sous forme de liste à cocher (*checklist*) ou d'échelle d'appréciation à quatre niveaux (pour éviter que l'élève se situe au milieu).

Ainsi, la phase de prévoyance devrait permettre à l'élève d'identifier toutes les stratégies qu'il utilisera pour planifier la tâche, soit

- a) les stratégies d'analyse de la tâche ;

- b) la fixation d'objectifs ;
- c) la planification des stratégies à utiliser ;
- d) les croyances d'auto-motivation de l'élève et sa perception de compétence ;
- e) ses attentes de performance ;
- f) sa perception de la valeur de l'activité.

Ensuite, le questionnaire regroupe les phases de performance et d'autoréflexion, encore une fois pour éviter la lourdeur de l'outil d'autorégulation. Bref, ces phases incluront toutes les activités de contrôle et d'autoévaluation que l'élève pourra utiliser, soit, pour la phase de performance :

- A. Les stratégies d'apprentissage à utiliser (ex. : recopier la théorie, expliquer la notion à quelqu'un d'autre, travailler en équipe, lecture stratégique, etc.) ;
- B. Son degré de concentration à la tâche ;
- C. Sa capacité à apprendre par lui-même ;
- D. L'observation de soi ;
- E. Le monitoring métacognitif ;
- F. Sa capacité à noter ses progrès.

Et pour la phase autoréflexive :

- A. Toutes les activités d'auto-évaluation ;
- B. L'analyse de son travail ;
- C. Les correctifs à apporter ;

- D. Les causes de ses erreurs ;
- E. Son état de satisfaction ou de déception ;
- F. Son adaptabilité ou son état défensif par rapport aux échecs.

Bref, nous espérons qu'en offrant cet outil à l'élève de FOAD, nous influencerons sur son niveau de motivation et donc, sur sa persévérance.

Mise en place de l'outil

Nous préciserons ici le mode d'implantation de cet outil d'autorégulation. Tout d'abord, dès qu'un élève s'inscrit en FOAD, le guide devrait lui être remis et une formation devrait lui être donnée sur son utilisation. Pour faciliter cette étape, un peu à la manière des groupes d'information, nous proposons de regrouper les élèves dans un local et de leur expliquer en quoi cet outil peut leur être utile et comment l'utiliser. Au cours de cette séance, il serait intéressant d'organiser une mise en situation à travers laquelle l'élève pourrait expérimenter dans un premier temps le guide d'autorégulation. Cette modélisation permettrait également de s'assurer que celui-ci comprend bien la signification de tous les termes employés dans le questionnaire, ainsi que la façon de le remplir. À cette étape, l'enseignant aura également l'opportunité d'expliquer à l'élève comment réinvestir ses réponses aux questions dans son apprentissage, bref, comment tirer des leçons de ce qu'il a accompli précédemment.

Ensuite, il serait intéressant d'effectuer périodiquement un suivi de l'élève en lui demandant d'acheminer à l'enseignant son outil d'autorégulation, en même temps que la remise de ses devoirs (habituellement, l'élève doit remettre trois devoirs par cours). De cette façon, il serait possible d'évaluer l'efficacité de l'outil afin d'y apporter les changements nécessaires ou de réévaluer sa pertinence. Rappelons que l'objectif premier de ce guide est de faciliter et de structurer le travail de l'élève et de l'aider à garder un niveau de motivation élevé.

CONCLUSION

Agir sur la persévérance de l'élève inscrit en FOAD n'est pas toujours une chose aisée pour l'enseignant puisque bien souvent, il existe très peu de contact entre l'enseignant et l'élève, surtout dans un contexte où l'enseignant doit gérer quelque 400 élèves. En élaborant cet outil d'aide à l'autorégulation, nous espérons faciliter le travail de l'enseignant en offrant à l'élève un outil supplémentaire pour gérer son temps d'étude et ses stratégies d'apprentissage, et ce, sans tomber dans le piège de créer un document qui ne fera qu'alourdir sa tâche et donc par le fait même le décourager davantage.

Bien sûr, comme tout nouvel outil, des modifications seront à prévoir et la collaboration d'enseignants de FOAD contribuera grandement à l'amélioration de celui-ci. Nous espérons ultimement que ce document devienne un outil convivial qui permettra à l'élève de garder son niveau de motivation élevé.

ANNEXE C - APPRÉCIATION DU GUIDE D'AUTORÉGULATION

APPRÉCIATION DU GUIDE D'AUTORÉGULATION

Validité

Sur une échelle de 1 à 5, est-ce que l'outil atteint les objectifs de départ?

Très bien

Pas du tout

1

2

3

4

5

Commentaires :

Est-il adapté à la clientèle visée?

Très bien

Pas du tout

1

2

3

4

5

Commentaires :

Utilité

Est-ce que l'outil est utile dans un contexte de FOAD?

Très utile

Pas du tout
utile

1

2

3

4

5

Commentaires :

Efficacité

Quelles sont les principales qualités de l'outil?

Quels sont ses principaux défauts?

Quelles améliorations pourrait-on apporter à cet outil?

Pérennité

L'outil devra-t-il être réajusté à chaque année? (oui/non) _____

Si oui, quels ajustements seraient à prévoir?

Faisabilité

Les conditions de mise en place proposées sont-elles adéquates?

Très adéquates

Pas du tout
adéquates

1

2

3

4

5

Quelles seraient les conditions de mise en place optimales?

ANNEXE D - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Élaboration d'un guide d'autorégulation dans le but de soutenir la persévérance pour la formation ouverte et à distance (FOAD) à l'éducation des adultes au secondaire

Personne responsable du projet

Anthony Wong Seen, étudiant à la maîtrise en enseignement au secondaire à l'Université de Sherbrooke, est responsable de ce projet. Vous pouvez joindre Anthony Wong Seen au numéro de téléphone 450-670-3130, poste 2722, pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche.

Objectifs du projet

L'objectif de ce projet est de concevoir un outil d'aide à l'autorégulation visant à soutenir la persévérance en formation ouverte et à distance (FOAD) à l'éducation des adultes.

Raison et nature de la participation

En tant qu'élève inscrit à la formation à distance à l'éducation des adultes, il vous est demandé de participer à cette étude.

Justification du recours à des êtres humains et du choix du groupe

Les informations à ce sujet se retrouvent généralement dans la section sur l'objectif et les buts ou la nature de participation. Dans ce cas-ci, il est clair que le recours à des personnes inscrites en formation à distance est nécessaire pour la réalisation de cette recherche.

Initiales du participant : _____

Votre participation sera requise pour une à deux rencontres d'environ trente minutes chacune. Ces rencontres auront lieu au centre LeMoyne d'Iberville, selon vos disponibilités. Vous aurez à compléter et utiliser un outil d'aide à l'autorégulation. À la fin du projet, vous aurez à émettre des commentaires sur la pertinence et l'utilité de cet outil.

Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de mieux connaître et utiliser les différentes stratégies d'autorégulation et d'aide à la motivation. À cela s'ajoute le fait qu'elle contribuera à l'avancement des connaissances entourant les facteurs favorisant la persévérance aux études des élèves inscrits à la FOAD.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourrez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendra.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents vous concernant soient détruits? Oui _ Non _

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, le chercheur vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, le chercheur responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, date de naissance, habitudes de vie, résultats de tous les tests, examens et procédures que vous aurez à subir lors de ce projet, etc. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservé par le chercheur responsable du projet de recherche.

Initiales du participant : _____

Le chercheur principal de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de vous identifier. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 5 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté d'éducation, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Résultats de la recherche et publication

Vous serez informé(e) des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

Études ultérieures

Il se peut que les résultats obtenus à la suite de cette étude donnent lieu à une autre recherche. Dans cette éventualité, autorisez-vous les responsables de ce projet à vous contacter à nouveau et à vous demander si vous êtes intéressé(e) à participer à cette nouvelle recherche?

Oui _ Non _

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en lettres moulées*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 20__

Initiales du participant(e) : _____

**ANNEXE E - GUIDE D'AUTOREGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA
MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION OUVERTE ET À
DISTANCE (FOAD) - VERSION MODIFIÉE**

GUIDE D'AUTORÉGULATION
POUR L'ÉLÈVE INSCRIT
À LA FORMATION À DISTANCE
À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Nom de l'élève : _____

INTRODUCTION

Comme tu pourras le constater, la formation à distance est très différente de la formation en présence en classe. Désormais, l'enseignant n'est plus là pour te donner des explications et t'encourager à continuer. Savais-tu qu'entre 30% et 68% (Zajkowski, 1997; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006) des élèves inscrits en formation à distance abandonnent avant d'avoir terminé leurs études?

Dans le but de prévenir des abandons et d'aider les élèves inscrits comme toi à un cours à distance à demeurer motivés, nous avons créé ce guide d'autorégulation. Qu'est-ce que l'autorégulation? L'autorégulation regroupe l'ensemble des stratégies que tu peux utiliser pour planifier ton travail, en faire ton propre suivi et lorsque le travail est terminé, procéder à ton autoévaluation. Nous croyons qu'en étant capable de t'autoréguler, ton niveau de motivation face à tes études demeurera élevé.

Voici donc cet outil d'autorégulation. Nous avons essayé de le garder le plus simple possible en priorisant les questions à choix de réponse. Mais attention! Il ne s'agit pas seulement de noircir des cases! En effet, au cours de ton travail et à chaque fois que tu termineras un cahier, il serait bon que tu consultes à nouveau les réponses que tu as données et que tu réfléchisses sur ce que tu pourrais améliorer pour le prochain sigle. Sur ce, bonne étude!

Phase de planification

Quel est ton niveau de motivation pour ce cours?

- ☐ Aucunement motivé
- ☐ Très peu motivé
- ☐ Assez motivé
- ☐ Très motivé

OBJECTIFS

Quel est ton principal objectif lié à la complétion de ce cours?

- ☐ Terminer mon diplôme d'études secondaires (DES) pour m'inscrire dans un programme au CEGEP.

Préciser le programme : _____

- ☐ Terminer mon DES pour aller sur le marché du travail
- ☐ Obtenir les préalables nécessaires à mon acceptation dans un programme de diplôme d'études professionnelles (DEP)

Préciser le programme : _____

- ☐ Acquérir davantage de compétences en lien avec cette matière (ex. : mieux écrire, améliorer ma méthodologie, devenir meilleur(e) en résolution de problèmes, etc.). Préciser : _____



Important! Tout au long de ton parcours en formation à distance, garde toujours cet objectif en tête!

Quel résultat t'attends-tu à obtenir à l'examen?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Plus de 90% | <input type="checkbox"/> Entre 60 et 70% |
| <input type="checkbox"/> Entre 80 et 90% | <input type="checkbox"/> Moins que 60% |
| <input type="checkbox"/> Entre 70 et 80% | |

À la lecture de la table des matières, donne-toi un objectif d'APPRENTISSAGE (ex. : à la fin de ce cours, je devrais être capable de...).

Que dois-tu faire pour acquérir les compétences liées à ce cours?

Que connais-tu déjà sur le sujet?

Qu'attend-on de toi?

GESTION

Combien d'heures par semaine prévois-tu consacrer à ce cours de formation à distance?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 20 heures ou + | <input type="checkbox"/> Entre 5 et 10 heures |
| <input type="checkbox"/> Entre 15 et 20 heures | <input type="checkbox"/> Moins de 5 heures |
| <input type="checkbox"/> Entre 10 et 15 heures | |

Où étudieras-tu (tu peux cocher plus d'une réponse)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dans ma chambre | <input type="checkbox"/> À l'école |
| <input type="checkbox"/> Dans ma cuisine | <input type="checkbox"/> À la bibliothèque municipale |
| <input type="checkbox"/> Dans mon salon | <input type="checkbox"/> Dans un café |
| <input type="checkbox"/> Devant la télévision | <input type="checkbox"/> Autre, précise : _____ |

Nomme des facteurs qui pourraient nuire à ton étude.

Comment peux-tu éviter ces situations?

Qui peut t'aider?

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Mon/ma conjoint(e) | <input type="checkbox"/> Ma famille | <input type="checkbox"/> Mon employeur |
| <input type="checkbox"/> Mes parents | <input type="checkbox"/> Mes ami(e)s | <input type="checkbox"/> Mes collègues de travail |

Qui peut te nuire?

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Mon/ma conjoint(e) | <input type="checkbox"/> Ma famille | <input type="checkbox"/> Mon employeur |
| <input type="checkbox"/> Mes parents | <input type="checkbox"/> Mes ami(e)s | <input type="checkbox"/> Mes collègues de travail |

STRATÉGIES

Quelles stratégies d'apprentissage utiliseras-tu? Coche une ou plusieurs réponses ci-dessous.

- ☐ Recopier la théorie dans un cahier de notes ou dans un fichier d'ordinateur
- ☐ Utiliser la lecture stratégique
 - ☐ Souligner l'information importante
 - ☐ Résumer les paragraphes par des mots-clés
 - ☐ Résumer le texte à l'aide d'une carte conceptuelle
 - ☐ Autres : _____
- ☐ Expliquer le concept à quelqu'un d'autre
- ☐ Travailler en équipe
- ☐ Appeler mon tuteur pour lui demander des explications

- ☐ Faire des recherches sur Internet
- ☐ Demander de l'aide à quelqu'un de mon entourage
- ☐ Expliquer les notions du cours à quelqu'un d'autre
- ☐ Autres stratégies: _____

Sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure ce cours te sera-t-il utile?

Très utile

Pas du tout utile

1

2

3

4

5

En quoi?



VOICI QUELQUES CONSEILS POUR T'AIDER À GÉRER TON TRAVAIL

- Choisis le bon moment pour étudier (où tu es le plus efficace intellectuellement);
- Étudie dans un lieu calme;
- Élimine les distractions visuelles et sonores;
- Si tu travailles en équipe, associe-toi à des élèves qui ont envie de travailler et de collaborer;
- Organise ton travail de façon à alterner entre des tâches difficiles (lire la théorie, résoudre des problèmes, etc.) et d'autres plus faciles (retranscrire des notes, faire des exercices, etc.);
- Récompense-toi lorsque tu réussis ou complètes une tâche;
- Dans les moments de découragement, rappelle-toi quels sont tes objectifs à long terme (exercer le métier de tes rêves, avoir le temps et l'argent pour pratiquer tes activités favorites, etc.)
- Prévois le temps nécessaire à la réalisation de tes travaux. S'il le faut, divise ton travail en plusieurs courtes périodes (2 à 3 heures maximum). La page suivante te donne un exemple de tableau qui pourrait t'inspirer pour établir ton horaire de travail :

Horaire de travail de _____

Semaine du : _____

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
9h à 12h							
13h à 16							
19 h à 22h							

Phase de performance et monitoring



Au cours de cette phase, réfère-toi régulièrement au plan de travail que tu as établi. Porte une attention particulière aux stratégies que tu as choisi d'utiliser et à ce que tu as décidé de faire si ton niveau de motivation diminue dans la phase de planification. Prévois donc des alternatives lors des moments de découragement.

Je te propose d'utiliser la stratégie du « si-alors-sinon ».

Par exemple, « si mon niveau de motivation baisse », « alors je peux penser à mon objectif à long terme ». Si ta première solution ne fonctionne pas, prévois une alternative de cette façon : « sinon, je peux effectuer une tâche plus facile ».

Élabore donc ta stratégie :

Si _____

Alors _____

Sinon _____

Phase d'autoévaluation

As-tu atteint les objectifs que tu t'étais fixés pour ce cours?

Tout à fait

Pas du tout

1 2 3 4 5

Nomme deux ou trois nouveaux apprentissages que tu as faits dans ce cours.

Crois-tu pouvoir réinvestir ce que tu as appris dans un autre cours?

Tout à fait

Pas du tout

1 2 3 4 5

Si tu avais à évaluer les efforts que tu as mis pour ce cours, quelle note te donnerais-tu?

A B C D E

As-tu respecté ton plan de travail?

Tout à fait

Pas du tout

1 2 3 4 5

Es-tu satisfait(e) du travail que tu as accompli?

Très satisfait

Pas du tout satisfait

1 2 3 4 5

Quels seraient les points que tu pourrais améliorer?

Quelles autres stratégies pourrais-tu utiliser lors de ton prochain cours?

Parmi les stratégies suivantes, lesquelles t'ont aidé à progresser durant ce cours?

- ☐ Recopier la théorie dans un cahier de notes ou dans un fichier d'ordinateur
- ☐ Utiliser la lecture stratégique
 - ☐ Souligner l'information importante
 - ☐ Résumer les paragraphes par des mots-clés
 - ☐ Résumer le texte à l'aide d'une carte conceptuelle
 - ☐ Autres : _____
- ☐ Expliquer le concept à quelqu'un d'autre
- ☐ Travailler en équipe
- ☐ Appeler mon tuteur pour lui demander des explications

- ☐ Faire des recherches sur Internet
- ☐ Demander de l'aide à quelqu'un de mon entourage
- ☐ Expliquer les notions du cours à quelqu'un d'autre
- ☐ Autres stratégies: _____

APPRÉCIATION PERSONNELLE DE L'OUTIL

Comme tu peux le voir, l'autorégulation n'est pas une mince affaire. Elle est toutefois très utile, surtout dans un contexte où tu dois apprendre par toi-même.

Selon toi, à quoi cet outil pourrait te servir le plus?

- ☐ Évaluer ton propre travail
- ☐ Tirer des leçons afin de ne pas répéter les mêmes erreurs
- ☐ Devenir plus efficace
- ☐ Mieux réussir
- ☐ Gérer tes apprentissages
- ☐ Garder ton niveau de motivation élevé

Évidemment, nous ne nous attendons pas à ce que tu sois en mesure d'utiliser toutes les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui existent, mais bien de sélectionner celles qui te conviennent le mieux. Bref, nous espérons que suivre ce guide ne t'a pas paru comme une corvée, mais bien comme un outil pour te permettre de mieux réussir.

**ANNEXE F - GUIDE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT POUR
L'ADMINISTRATION D'UN GUIDE D'AUTORÉGULATION DESTINÉ À
SOUTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION
OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) - VERSION MODIFIÉE**

**GUIDE À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANT POUR
L'ADMINISTRATION D'UN GUIDE
D'AUTORÉGULATION DESTINÉ À SOUTENIR LA
MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN
FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD)**

INTRODUCTION

La persévérance scolaire est un sujet d'actualité récurrent dans notre société. À l'éducation des adultes, ce concept occupe une place importante, surtout compte tenu du fait que pour bien des élèves, leur présence dans nos centres constitue bien souvent leur dernière chance de se scolariser.

Durant l'année scolaire 2008-2009, nous avons occupé un poste de formateur à distance au centre LeMoyne d'Iberville à la Commission scolaire Marie-Victorin. Tout au long de l'année, nous avons pu constater que plusieurs élèves s'inscrivent en FOAD et prennent beaucoup de temps pour compléter leurs cours, et ce, quand ils ne les abandonnent tout simplement pas. Un de nos constats est que cette clientèle, de plus en plus jeune, utilise très peu de stratégies d'autorégulation. Cette expérience nous a amené à réfléchir à la nécessité de mettre à la disposition des élèves des outils pour soutenir la motivation et la persévérance. Cette réflexion nous a par ailleurs amené à considérer l'élaboration d'un guide d'autorégulation et ce, dans le cadre d'un essai de maîtrise en enseignement au secondaire.

L'objectif du présent document est de guider l'enseignant dans une démarche d'aide à l'autorégulation de l'élève inscrit en FOAD. En premier lieu, une brève recension des écrits permettra au lecteur de mieux comprendre d'où nous est venue l'idée d'élaborer un tel guide d'autorégulation. Dans un second temps, nous exposerons la méthodologie que nous croyons être la bonne pour guider l'élève dans son utilisation de ce guide. Enfin, nous donnerons quelques conseils quant aux différentes interventions que l'enseignant peut faire tout au long de la formation de l'élève inscrit en FOAD.

CADRE THÉORIQUE ET DESCRIPTION DU GUIDE

Dans notre introduction, nous avons parlé de la difficulté des élèves inscrits en FOAD à compléter leur parcours de formation. Preuve à l'appui, des études nous montrent que le taux d'abandon chez les élèves inscrits en FOAD est très élevé. En effet, certains écrits rapportent que ce taux varie entre 30% et 68% (Zajkowski, 1997; cité par Pithers et Twykford, 2000, p. 94; *in* Poellhuber et Chomienne, 2006). Pour sa part, la SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec) rapportait un taux d'abandon de 16% en 2004-2005 (Saucier, 2007), mais également un taux « non trouvé » de 39%. Ce taux représenterait la proportion des résultats non acheminés par les commissions scolaires au MELS. Nous pourrions donc être tenté de croire qu'une bonne partie de ces élèves se retrouveraient dans les taux d'abandons.

Après avoir enseigné en FOAD, nous avons réfléchi aux causes de ces abandons et plus particulièrement à la façon de les prévenir. Selon plusieurs auteurs (Zimmerman, 2008; Viau, 2009; Bandura, 1977; Pintrich, 1991), le niveau de motivation d'un élève face à une tâche scolaire serait le principal facteur qui influencerait sa persévérance aux études. En étudiant plus particulièrement le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009), nous réalisons que trois déterminants sont à la source de la motivation selon le contexte à l'intérieur duquel l'élève interagit :

- Sa perception de la valeur de l'activité;
- Sa perception de la compétence à réaliser la tâche;
- Sa perception de la contrôlabilité de l'activité.

En fait, ces déterminants influenceront son choix de s'engager cognitivement et de persévérer dans l'activité ou non, indicateurs qui eux-mêmes seront la source de sa performance.

À partir de ce modèle et en étudiant d'autres auteurs, notamment Zimmerman (2008) et Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1991), nous en sommes venu à la conclusion qu'en FOAD, où l'enseignant a très peu d'interaction avec l'élève, l'autorégulation s'avérerait le principal canal par lequel nous pourrions passer pour aider l'élève à maintenir un niveau de motivation élevé et ainsi prévenir son décrochage.

Description de l'outil

En nous basant sur les travaux de Zimmerman (2008) et de Viau (2009), nous avons bâti un guide d'autorégulation visant à soutenir la persévérance de l'élève inscrit en FOAD à l'éducation des adultes. Ce guide prend la forme d'un questionnaire que l'élève remplira avant, pendant et après son engagement dans un cours. Nous l'avons structuré en tenant compte des trois phases de l'autorégulation, tel que présenté par Zimmerman (2008), soit a) la phase de planification, b) la phase de performance et c) la phase d'autoévaluation. L'idée derrière ce guide n'est pas d'alourdir la tâche de l'élève, mais bien de l'aider à structurer ses moments d'étude et ses stratégies d'apprentissage, à travers la métacognition. La métacognition, qui est depuis plusieurs années un concept très populaire (Tardif, 2006), concerne non seulement la conscience qu'une personne a de ses connaissances, de ses processus ainsi que de ses états cognitifs et affectifs, mais également sa capacité de gérer et de réguler ses connaissances, ses processus de même que ses états cognitifs et affectifs (Hacker, 1998, *in* Tardif, 2006). C'est donc en ayant ces objectifs en tête que ce guide a été bâti, en utilisant le moins possible les questions à développement et en priorisant les questions sous forme de liste à cocher (*checklist*) ou d'échelle d'appréciation à cinq niveaux.

Ainsi, la phase de planification devrait permettre à l'élève d'identifier toutes les stratégies qu'il utilisera pour planifier la tâche, soit

- les stratégies d'analyse de la tâche ;

- la fixation d'objectifs ;
- la planification des stratégies à utiliser ;
- les croyances d'auto-motivation de l'élève et sa perception de compétence ;
- ses attentes de performance ;
- sa perception de la valeur de l'activité.

Ensuite, le questionnaire regroupe les phases de performance et d'autoévaluation, encore une fois, pour éviter la lourdeur du guide d'autorégulation. Ces phases incluront toutes les activités de contrôle et d'autoévaluation que l'élève pourra utiliser pour la phase de performance, soit

- les stratégies d'apprentissage à utiliser (ex. : recopier la théorie, expliquer la notion à quelqu'un d'autre, travailler en équipe, faire la lecture stratégique, etc.) ;
- son degré de concentration à la tâche ;
- sa capacité à apprendre par lui-même ;
- l'observation de soi ;
- le monitoring métacognitif ;
- sa capacité à noter ses progrès.

Et pour la phase d'autoévaluation :

- Toutes les activités d'auto-évaluation ;
- L'analyse de son travail ;
- Les correctifs à apporter ;
- Les causes de ses erreurs ;

- Son état de satisfaction ou de déception ;
- Son adaptabilité ou son état défensif par rapport aux échecs.

Nous espérons qu'en offrant ce guide à l'élève en FOAD, nous influencerons sur son niveau de motivation et donc, sur sa persévérance.

Mise en place de l'outil

Nous préciserons ici le mode d'implantation de cet outil d'autorégulation. Tout d'abord, dès qu'un élève s'inscrit en FOAD, le guide devrait lui être remis et une formation devrait lui être donnée sur son utilisation. Pour faciliter cette étape, un peu à la manière des groupes d'information, nous proposons de regrouper les élèves dans un local et de leur expliquer en quoi cet outil peut leur être utile et comment l'utiliser. Au cours de cette séance, il serait intéressant d'organiser une mise en situation à travers laquelle l'élève pourrait expérimenter dans un premier temps le guide d'autorégulation. Cette modélisation permettrait également de s'assurer que celui-ci comprend bien la signification de tous les termes employés dans le questionnaire, ainsi que la façon de le remplir. À cette étape, l'enseignant aura également l'opportunité d'expliquer à l'élève comment réinvestir ses réponses aux questions dans son apprentissage, bref, comment tirer des leçons de ce qu'il a accompli précédemment.

Ensuite, il serait intéressant d'effectuer périodiquement un suivi de l'élève en lui demandant d'acheminer à l'enseignant son outil d'autorégulation, en même temps que la remise de ses devoirs (habituellement, l'élève doit remettre trois devoirs par cours). De cette façon, il serait possible d'évaluer l'efficacité de l'outil afin d'y apporter les changements nécessaires ou de réévaluer sa pertinence. Rappelons que l'objectif premier de ce guide est de faciliter et de structurer le travail de l'élève et de l'aider à garder un niveau de motivation élevé.

CONCLUSION

Agir sur la persévérance de l'élève inscrit en FOAD n'est pas toujours une chose aisée pour l'enseignant puisque bien souvent, il existe très peu de contact entre l'enseignant et l'élève, surtout dans un contexte où l'enseignant doit gérer quelque 400 élèves. En élaborant cet outil d'aide à l'autorégulation, nous espérons faciliter le travail de l'enseignant en offrant à l'élève un outil supplémentaire pour gérer son temps d'étude et ses stratégies d'apprentissage, et ce, sans tomber dans le piège de créer un document qui ne fera qu'alourdir sa tâche et donc par le fait même le décourager davantage.

Bien sûr, comme tout nouvel outil, des modifications seront à prévoir et la collaboration d'enseignants de FOAD contribuera grandement à l'amélioration de celui-ci. Nous espérons ultimement que ce document deviendra un outil convivial qui permettra à l'élève de garder son niveau de motivation élevé.

**ANNEXE G - QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU GUIDE
D'AUTORÉGULATION - VERSION MODIFIÉE**

**QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU
GUIDE D'AUTORÉGULATION**

INTRODUCTION

À l'occasion de cette consultation sur l'utilisation d'un guide d'autorégulation visant à soutenir la persévérance en FOAD, nous demandons à nos collègues enseignants de valider le travail que nous avons fait. C'est donc après avoir pris connaissance du guide à l'intention de l'enseignant et du guide d'autorégulation que nous vous demandons de répondre à ce questionnaire. Nous avons également demandé à des élèves d'expérimenter le guide d'autorégulation à l'occasion d'un de leur cours en FOAD. Dans un premier temps, nous leur avons présenté le guide et leur avons expliqué comment ils doivent l'utiliser. Dans un second temps, les élèves doivent, après avoir expérimenté le matériel, donner leur appréciation de ce guide d'autorégulation.

Validité

Sur une échelle de 1 à 5, est-ce que le guide atteint les objectifs de départ, soit de soutenir la persévérance des élèves en les aidant à s'autoréguler?

Très bien

Pas du tout

1

2

3

4

5

Commentaires :

Est-il adapté à la clientèle visée?

Très bien

Pas du tout

1

2

3

4

5

Commentaires :

Utilité

Est-ce que le guide est utile dans un contexte de FOAD?

Très utile

Pas du tout
utile

1

2

3

4

5

Commentaires :

Efficacité

Quelles sont les principales qualités du guide?

Quels sont ses principaux défauts?

Quelles améliorations pourrait-on apporter à ce guide?

Pérennité

Le guide devra-t-il être réajusté à chaque année? (oui/non) _____

Si oui, quels ajustements seraient à prévoir?

Faisabilité de l'utilisation

Les conditions de mise en place proposées sont-elles adéquates?

Très adéquates

Pas du tout
adéquates

1

2

3

4

5

Quelles seraient les conditions de mise en place optimales?
